

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002569



FE

TCC/UNICAMP C253c

O CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO:  
O CAMINHAR EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPINAS

ADRIANA ANACLETO DE CARVALHO  
ORIENTADORA: ANA LÚCIA GOULART DE FARIA

CAMPINAS, SP  
2005

UNICAMP - Faculdade de Educação

ADRIANA ANACLETO DE CARVALHO

O CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO: O  
CAMINHAR EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPINAS

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como exigência parcial para  
obtenção do diploma de pedagoga do curso  
de Pedagogia da Faculdade de Educação,  
Unicamp, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana  
Lúcia Goulart de Faria.

CAMPINAS, SP  
2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C253c Carvalho, Adriana Anacleto de  
O currículo em construção e a construção do currículo : o caminhar em  
busca de uma Pedagogia de Educação Infantil na Rede Municipal de  
Campinas / Adriana Anacleto de Carvalho. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Creches. 2. Pré - escola. 3. Criança pequena. 4. Proposta pedagógica.  
5. Currículos – Planejamento. I. Faria, Ana Lúcia Goulart. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-135  
RP/FE

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus por ter me fortalecido nos momentos mais difíceis.

À minha família por ter estado comigo me incentivado.

À meu noivo agradeço o amor e a paciência nos vários momentos.

À minha orientadora pela paciência e pelo conhecimento construído.

Às amigas que sempre acreditaram em mim me apoiando nos momentos de dúvidas.

À amiga Viviane e ao amigo Fábio pelo companheirismo e também pelos puxões de orelha.

Enfim a todos que de alguma forma estiveram presentes e contribuíram até aqui.

## DEDICATÓRIA

Dedico este TCC à Maria José Ávila minha segunda leitora pelo incentivo, pelo carinho, pelas orientações, pelo companheirismo, pela força !

Dedico este trabalho à ela que foi peça chave e essencial para realização desta pesquisa. Agradeço pela disponibilização de seus documentos, pelas conversas e pela confiança em meu trabalho!

Agradeço por ter acreditado em mim, mais até que eu mesma !

À você Maria José, o meu respeito, minha gratidão e o meu carinho!

## **ÍNDICE**

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>01</b>
<b>2. PROCEDIMENTO DE PESQUISA</b>	<b>08</b>
<b>3. O CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO</b>	
<b>3.1. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO CURRÍCULO</b>	<b>11</b>
<b>3.2. TENDÊNCIAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>16</b>
<b>4. A EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS: O TERRENO DA PESQUISA</b>	<b>21</b>
<b>4.1 O ALICERCE DA OBRA</b>	<b>25</b>
<b>4.2 OS PILARES</b>	<b>40</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>57</b>
<b>6. BIBLIOGRAFIA</b>	<b>60</b>

## 1.INTRODUÇÃO

A intenção deste TCC é analisar o processo de produção do documento *Currículo em Construção* da rede municipal de Campinas (SP), contextualizando-o histórica, política e socialmente, considerando suas implicações político-pedagógicas.

Com objetivo de contribuir na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil me deduzi sobre o tema do currículo e seus desdobramentos nesta área.

A pesquisa possibilitou compreender, a partir de um dos possíveis recortes, como pode ser construída a prática educativa e alguns dos entraves nesse processo.

Pensar no processo de elaboração do documento *Currículo em Construção* fez revelar alguns fatores antes não refletidos. A dinâmica desse movimento, na rede municipal de educação infantil de Campinas, trouxe à tona questões que ultrapassam a temática curricular mas que a contornam e a norteiam.

Primeiramente, é preciso situar o leitor quanto ao lugar de onde falo, para tanto, de modo bem sucinto, relatarei meu percurso profissional e minhas motivações para esta pesquisa.

Meu primeiro contato com a Rede Municipal de Educação de Campinas foi em junho de 1997 quando assumi o cargo de monitora infante juvenil I. Atuei neste cargo até abril de 1999 quando ingressei como professora na Educação Infantil da rede municipal de Sumaré.

Retornei à Campinas em agosto de 2000 como professora efetiva de educação infantil na rede pública municipal. Até este período não sabia da existência do documento *Currículo em Construção*.

Foi convivendo no Cemei<sup>1</sup> em que me efetivei, que aos poucos fui tendo contato com o mesmo. No entanto, esse contato foi bastante tímido. Soube um pouco do seu conteúdo quando, ao falar da minha insegurança quanto às minhas práticas cotidianas, fui orientada pela direção da U.E<sup>2</sup>. a buscar o documento para encontrar subsídios para o meu trabalho. Em outros momentos observava esse

---

<sup>1</sup> Centro Municipal de Educação Infantil

<sup>2</sup> Unidade Educativa

material circulando pelo Cemei nas mãos de algumas monitoras que estavam estudando-o com a equipe pedagógica.

Neste período eu já fazia o curso de Pedagogia na Unicamp e muitas inquietações e questionamentos caminhavam comigo. O que mais me afligia era não conseguir traduzir ou expressar em meu trabalho com as crianças as coisas em que acreditava. Essa sensação de incoerência do trabalho também estava presente nos desabafos de colegas professoras.

Quando comecei fazer a disciplina Metodologia de Pesquisa, inicialmente, o tema escolhido para o projeto havia sido a moralidade infantil. No entanto, a motivação para esta pesquisa foi se esvaindo até que decidi mudar de tema. Queria encontrar algo que me possibilitasse transformar minha prática, torná-la mais coerente com o que acreditava: a criança como um ser capaz que não necessitava ser ensinada e uma professora que seria um mediadora, questionadora, incentivadora e parceira no processo de construção do seu conhecimento.

Depois de um bom tempo e relendo o histórico do documento *Currículo em Construção*, passei a me questionar sobre seu processo de produção. Inquietava-me verificar que apesar de ser colocado como uma produção coletiva ele parecia esquecido pela maioria das profissionais da Educação Infantil na rede pública de Campinas, ou dizendo de outra forma, parecia pouco valorizado. Se ele representava o pensamento e os ideais de um coletivo de profissionais, automaticamente não seria motivo de orgulho e expressão de um desejo mais geral? Sendo um documento de suporte do trabalho docente no qual aponta-se princípios de trabalho na educação infantil, porque as profissionais não o buscavam nesses momentos de incertezas? Em alguns momentos coletivos da Rede constatei o desejo das profissionais, através de suas falas, de que houvesse uma linha de trabalho que balizasse as ações. Ora, então o que representava o documento para essas profissionais?

Em busca de algumas respostas comecei a estudar e refletir sobre o currículo da educação infantil através desse processo vivenciado pela Rede.

Iniciei meu percurso participando de encontros com outras estudantes do curso de pedagogia que faziam seu TCC sob orientação da professora Ana Lúcia

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS

Goulart de Faria. Com sua ajuda fui construindo meu objeto de pesquisa e mais que isso fui, construindo um conhecimento novo.

Esse processo foi bastante doloroso, o período de graduação foi muito conflitante, a universidade me encantou e me decepcionou também. Contudo no final do processo o saldo foi positivo, a pesquisa me trouxe de volta o desejo de continuar caminhando em direção ao aprimoramento profissional, suporte para uma atuação comprometida principalmente com a criança, centro de meu interesse.

O *Currículo em Construção* é um documento que foi elaborado de forma conjunta pelas profissionais de educação infantil da rede municipal de educação de Campinas com intuito de propor princípios norteadores de uma proposta de trabalho para a educação infantil da cidade. Seu processo de elaboração iniciou-se 1994, mas foi no período entre 1997 e 1998 que se intensificaram as discussões. Foi entregue oficialmente às Unidades Educacionais do município no final de 1998.

Considerando que o objetivo principal de um documento deste tipo não é apresentar seu processo de elaboração detalhadamente, mas de forma panorâmica, faz-se necessário um estudo que o situe no tempo e no espaço, apontando seus avanços, contradições, limites.

Porém, antes de iniciar este trabalho, acredito ser importante retornar um pouco no tempo, onde fatores fundamentais indicaram caminhos novos para a educação e cuidado da criança de 0 a 6 anos.

Retomando um pouco a história da educação da criança pequena no Brasil, vimos nos diversos momentos, ações voltadas ao atendimento dessa criança com diferentes propósitos e concepções educativas.

Segundo Abrantes (1991), é a partir do momento em que se estabeleceu o contexto de Guerra Fria que se acentuaram as políticas voltadas às crianças pequenas através dos acordos de cooperação entre as agências internacionais e os países chamados, até então, de Terceiro Mundo. Esses acordos visaram implementar ações que amenizassem os patamares de pobreza, que se constituía essencialmente como impedimento à expansão do capitalismo industrial e, portanto, solo fértil para o desenvolvimento de ideologias marxistas e conseqüentes manifestações contrárias a ele.

O UNICEF como agência internacional criada pela ONU, para atuar em caráter de urgência junto às crianças européias vítimas da guerra, teve suas funções ampliadas e agiu nos países pobres inicialmente de forma emergencial e num momento posterior como cooperadora em propostas para controlar as crises instaladas nesses territórios.

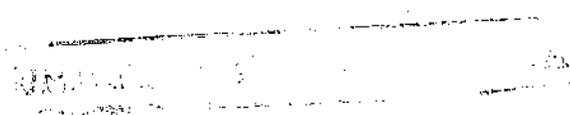
No Brasil não foi diferente e numa perspectiva redentora, a educação da criança pequena foi encarada como o meio para superação das mazelas sofridas pela população pobre, de modo que, os índices acintosos de reprovação, evasão, analfabetismo se tornassem menos vergonhosos, as dificuldades em se efetivar a universalização da escola formal fossem superadas e o país desse sinais de recuperação e progressão de sua economia.

A pré-escola naquele período ganhou um caráter compensatório, o que podemos confirmar num dos trechos do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985)

Formular e implementar uma política global integrada para a infância como medida corretiva parcial aos efeitos das desigualdades de distribuição de renda e preventiva, enquanto se procura eliminar os fatores determinantes da pobreza absoluta.(Abrantes, 1991:20 )

Em dezembro de 1981 o MEC publicou o “Programa Nacional de Educação Pré-Escolar” estabelecendo diretrizes da política do Pré-escolar. Dois meses depois divulgou o texto “Diretrizes de Atuação do MOBREAL” que era entendido como um meio de abrangência nacional a um baixo custo para alcançar os objetivos propostos, ou seja, conseguir atender um número maior de crianças dando continuidade à caminhada rumo a superação da pobreza. Foi a intervenção do governo para conseguir superar as dificuldades sociais em que o país se encontrava naquele momento.

Nota-se nos diferentes momentos da história do atendimento da criança pequena no Brasil, que o interesse econômico foi uma constante. Porém, é necessário destacar que isso não se deu de maneira tranqüila, as manifestações da sociedade organizada existiram e alteraram quadros de profundo desrespeito a população carente.



Envolvidos no processo de redemocratização do país, diferentes segmentos se engajaram na luta pelos direitos da criança pequena, entre eles o de uma educação pública que contemplasse as particularidades e especificidades dessa educação.

A Constituição de 1988 teve esse momento ímpar como um possibilitador de suas inovações trazendo em seu bojo um modelo de social democracia e de Estado mais atentos aos anseios da população. No entanto, o cenário em se insere a LDB não é o mesmo. Como aponta Rosemberg (2002)

A Constituição de 1988 foi aprovada em um contexto social e político em que o modelo de social-democracia e Estado de bem-estar social ainda não havia sido abalado pela nova ordem econômica mundial. A Aprovação da LDB e sua implantação ocorrem em novo momento histórico, quando se alteram concepções de Estado e de política social. (pag. 64)

Enquanto que na década de 80 as políticas sociais tiveram como objetivo a equidade, a solidariedade e a integração social e o Estado teve papel principal na organização, financiamento e provisão desses objetivos, a década seguinte não se pautará nesses mesmos valores.

Tanto a Constituição de 1988, quanto a LDB de 1996 (Lei nº 9394/96) surgem neste contexto de intensa movimentação política, sendo fruto dos embates e debates de propostas e projetos de diversos grupos sociais e políticos. No entanto, nesta “queda de braços” os interesses da criança pequena foram parcialmente contemplados, uma vez que as determinações econômicas, nacionais e internacionais, tiveram forte influência. Nesta trama não foi garantida estrutura de suporte às propostas e ações voltadas à educação e cuidado desta criança, como a falta de dispositivos legais que garantam financiamento para educação infantil e implementação de políticas públicas comprometidas com a criança pequena e sua família.

A década de 80 trouxe consigo elementos que alteraram significativamente as discussões sobre a educação da criança pequena na esfera pública. No entanto,

como apontado anteriormente, não basta apenas o momento de reflexão mas é necessário a proposição de ações que tornem os princípios de respeito à criança de 0 a 6 anos fomentadores de projetos comprometidos.

Na década seguinte, durante o período em que a LDB tramitava no Congresso, o MEC através do COEDI iniciou o processo de discussão, com participação ampla da sociedade, sobre políticas da educação infantil. Dentre as ações esteve o envio do documento Políticas de Educação Infantil em 1993 para diversos setores, que culminou no I Simpósio Nacional de Educação Infantil congregando representantes das esferas de governo e de organizações não-governamentais, além de intelectuais, pesquisadores da área de educação infantil e universidade, também a UNDIME esteve presente nas discussões.

Duas representantes da cidade de Campinas participam deste simpósio contribuindo com o relato da experiência e dados do município, são elas Maria Helena G. de Castro, Secretária de Educação da época e Maria Evelyn P. do Nascimento, diretora do Departamento de Pesquisa e Planejamento da Secretaria de Educação naquele período.

Neste contexto de mudanças a educação infantil no município de Campinas vivenciava a produção do documento *Currículo em Construção* ao mesmo tempo que em âmbito nacional se caminha para a elaboração do Referencial Nacional de Educação Infantil

Pensando em toda essa complexidade de fatores me sinto convidada a fazer um estudo sobre o processo de constituição deste documento. Além disso, como professora de Educação Infantil de Campinas e estudante do curso de Pedagogia da UNICAMP, sou, a todo o momento, levada a me questionar sobre os rumos da Educação Infantil.

Dessa forma, ofereço meu Tcc ao leitor, no intento de proporcionar o contato com um processo tão importante no percurso da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil na rede pública municipal de Campinas.

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos.

Na Introdução relato o percurso pessoal e profissional situando o leitor quanto ao lugar de onde falo. Também faço uma breve retomada da história da educação infantil brasileira com destaque ao momento de redemocratização do país, no qual a

educação da criança pequena ganha novos contornos. Desse modo, contextualizo o momento campineiro em seu processo de elaboração do documento *Currículo em Construção*, objeto deste estudo.

O capítulo dois trata dos procedimentos de pesquisa no qual aponto o estudo de caso como uma perspectiva de análise mais ampla, privilegiando a abordagem processual do fenômeno estudado.

No capítulo três aponto as contribuições possíveis da teoria do currículo e da tendência do enfoque curricular na educação infantil.

O processo campineiro de reorientação curricular é abordado no capítulo quatro, no qual faço uma rápida descrição da educação infantil na rede municipal de Campinas, além da apresentação do percurso na produção do documento *Currículo em Construção* e de algumas considerações acerca dos conceitos eleitos.

O capítulo cinco trás as considerações finais, momento em que faço uma retomada da análise, destacando pontos fundamentais para minha reflexão, além de apontar a importância do conhecimento construído nesse percurso.

Estudar o processo pelo qual passou a Rede Municipal de Educação na Educação Infantil, no intuito de construir um documento que dê suporte ao trabalho dos seus profissionais, é a oportunidade de construir uma Pedagogia que contemple a especificidade da educação dessa criança que é detentora de direitos, produtora de culturas e capaz de múltiplas relações.

## 2. PROCEDIMENTO DE PESQUISA

Este trabalho insere-se na perspectiva do estudo de caso pois tem como objeto uma experiência específica e dessa forma, deve ser pensado a partir de suas particularidades, numa análise contextualizada.

Como aponta Ludke e André (1986), o estudo de caso visa a descoberta, a interpretação em contexto, apresentação da realidade de forma completa e profunda, buscando em variadas fontes a coleta de dados de forma a compor um quadro mais abrangente da experiência em questão e seus entrelaçamentos, além disso objetiva expor os diferentes pontos de vistas mesmo que conflitantes.

Partindo desta concepção, o estudo proposto procurou contemplar esses princípios, contextualizando a experiência da elaboração do documento *Currículo em Construção* em seu tempo e espaço.

Esta pesquisa buscou em diferentes fontes, os dados relevantes para a análise, coletados através de entrevistas com diferentes personagens, de análise documental e do resgate da memória pessoal, já que também participei do processo como profissional da rede municipal de educação infantil.

Num primeiro momento, a leitura do documento foi muito importante para, a partir do relato do processo que consta no mesmo, propor algumas questões que contribuíssem para a construção do percurso da pesquisa e conhecer, mesmo que de modo sucinto, o desenrolar dos fatos.

As entrevistas e a leitura de outros documentos foram necessárias na medida em que poderiam contribuir no esclarecimento de alguns fatos e superação de lacunas que existiam no relato.

Optei pela entrevista por ser um instrumento mais flexível e de caráter interativo, no qual os sujeitos pudessem discorrer sobre o assunto com maior liberdade, relatando os fatos de maneira fluida e rica, de acordo com a vivência que tiveram no processo. As entrevistas realizadas foram do tipo não estruturada ou semi-estruturada na qual apesar de haver um roteiro, este não foi seguido rigidamente mas encarado como uma referência a pontos importantes que podiam ser explorados.

Foram entrevistadas, Maria José Ávila Orientadora Pedagógica da Rede Municipal, que no período de produção do documento era professora de um Cemei, atuando com as crianças pequenininhas participando inicialmente em sua U.E. junto a sua equipe e, posteriormente, como membro da equipe redatora do documento, além de mais duas professoras, que não fizeram parte da comissão redatora e contribuíram com o relato dos fatos vivenciados dentro de suas U.Es.

A partir das entrevistas foi possível conhecer dois momentos importantes, aquele em que os profissionais participaram como colaboradores dentro de suas unidades, relatando a dinâmica interna da U.E, e um outro, no qual pôde-se conhecer o processo de estruturação do trabalho e da produção do texto do documento feito por uma equipe composta de representantes eleitos por seus pares.

Outras pessoas que participaram das equipes de organização e estruturação do trabalho também foram contactadas, porém, não foi possível a efetivação das entrevistas devido às dificuldades em se agendar um encontro coletivo, pedido este, feito por uma delas. Houve um contato inicial onde conversei informalmente com algumas destas profissionais que se mostraram bastante à vontade para falar do tema, relatando alguns acontecimentos, como a surpresa de algumas profissionais diante da participação de monitoras nas equipes e dos problemas enfrentados com a mudança de governo.

Quanto à análise documental, algumas dificuldades foram encontradas, principalmente por falta de registros, por parte da SME, ou do arquivamento e organização inadequados dos materiais produzidos.

Em algumas visitas a Biblioteca Pública Municipal tive acesso apenas aos Diários Oficiais do Município e a hemeroteca com recortes de jornais locais que abordavam questões gerais de educação. A consulta ao Diário Oficial foi realizada considerando o período de elaboração do documento Currículo em Construção, ou seja, entre 1994 e 1998, no entanto devido à escassez de informações relativas à Secretaria de Educação, chegando a ter um intervalo de alguns meses entre uma divulgação e outra, esse caminho mostrou-se pouco adequado. Ao perguntar nesta biblioteca sobre periódicos ou publicações da Secretaria Municipal de Educação fui informada por funcionários que as mesmas não existiam no acervo e que desconheciam outro local em que houvesse esse material.

No percurso deste estudo pude constatar através de outras pesquisas as dificuldades de se consultar ou encontrar registros desta secretaria devido à inexistência ou ao arquivamento inadequado dos documentos. Inclusive Ferraz (2001), em seu mestrado, e Ganzelli (2000) na tese de doutorado, apontam a ocorrência de divergências nos dados estatísticos encontrados conforme a fonte consultada. Esse aspecto dificulta o processo de pesquisa e pode até comprometer o acesso a dados fundamentais que estejam relacionados com determinadas temáticas, portanto, é imprescindível que ações sejam implementadas para que a história da educação campineira seja preservada e possa estar disponibilizada à pesquisa.

Também numa conversa informal com pessoas que participaram da elaboração da proposta na primeira fase, fui comunicada de que documentos tinham sido perdidos devido à algumas mudanças de prédio ou sala ou, pelo acesso de pessoas sem um acompanhamento. Assim, somente foi possível o acesso a alguns documentos pela disponibilização do acervo pessoal de Maria José Ávila, sem a qual este trabalho não seria possível e a quem agradeço pelo empenho, compromisso e respeito à nossa história.

A memória pessoal também foi um recurso utilizado considerando que, ao vivenciar este processo, contribuo com mais um ponto de vista acerca dessa experiência, compondo junto com outros olhares, um dos possíveis panoramas.

A análise teve como referência alguns autores que tratam da teoria do currículo, como Sacristán e Goodson, que contribuíram para o clareamento de questões complexas, assim como pesquisas do GEPEDISC, Búfalo (1997) e Ávila(2003) que tiveram como centro da pesquisa as dinâmicas das instituições públicas de Educação infantil de Campinas, com questões quanto as relações entre professoras e monitoras e questão de gênero e a formação das profissionais de Educação Infantil.

Dessa forma, a partir da perspectiva da pesquisa qualitativa, cuja abordagem é o estudo de caso, é possível se construir uma análise sólida que visa o processo e não somente o produto das experiências. Nessas bases proponho meu estudo com a intenção de que seja mais um passo em direção à uma Pedagogia da Educação Infantil que contagie todos os envolvidos.

### **3. O CURRÍCULO E SUA CONSTRUÇÃO**

#### **3.1 Contribuições da teoria do currículo**

A temática currículo traz consigo grande complexidade, a começar pelo termo que é alvo de inúmeras definições marcadas pelo seu tempo-espaço. Parte dos materiais consultados inicia suas considerações delimitando a concepção de currículo com a qual se está trabalhando, o que permite ao leitor uma compreensão mais contextualizada. Além disso, é muito importante se identificar o nível de ensino que está no foco da análise, na medida que esse dado contribui para que se perceba os alcances e limites da mesma.

Embora a bibliografia de currículo pesquisada, em sua maioria, se remeta principalmente ao ensino fundamental, médio ou universitário, existem questões e discussões bastante relevantes para a compreensão dessa dinâmica no campo da educação infantil.

Nesse sentido, para se ter uma compreensão conceitual de currículo me proponho a visitar as obras de Sacristàn e Goodson que trarão ricas discussões quanto à contribuição da teoria do currículo. Apesar do seu campo ser predominantemente a educação escolar é possível articular esse conhecimento no campo da educação infantil, uma vez que estes autores tocam em problemáticas que também a perpassam.

Goodson (1995) aponta a história curricular como uma importante contribuição para a compreensão do papel das profissões na construção do conhecimento e, como este currículo ao tornar-se formal, acaba por distanciar-se da prática.

Analisando duas pesquisas, uma sobre a história do conhecimento psiquiátrico francês e outra sobre os padrões históricos que acompanham matérias da escola britânica secundária, o autor conclui que, à medida que os profissionais responsáveis por cada uma caminha em busca de reconhecimento, status, recursos entre outros elementos, estes vão abdicando do conhecimento construído em sua prática em nome do conhecimento acadêmico, reconhecidos oficialmente como mais legítimos.

Como consequência, há um distanciamento da atuação profissional em relação à sua meta; os interesses dos estudantes, no caso das escolas britânicas, e as necessidades dos pacientes no caso dos profissionais práticos da psiquiatria. Em contrapartida, o conhecimento sistematizado ganha solidez e legitimidade.

Na Educação Infantil, por se tratar de uma área recente de pesquisa e por sua própria especificidade, a postura das profissionais foi constituindo-se de forma diferenciada, na qual a flexibilidade e a abertura à construção do conhecimento não geraram posturas rigidamente hierarquizadas. O que se pode constatar é que pela insegurança diante do novo ou pelas dificuldades de construir diferenciadas práticas, muitos profissionais abdicam de seu conhecimento prático em nome de teorias pedagógicas em moda.

Quanto à esse fator, Arce (2001) alerta para a questão da formação inicial frágil, insuficiente e aligeirada proposta pelo Estado neoliberal. Diante disso, o professor torna-se refém de supostas teorias que fazem uma assepsia do conhecimento para transformá-lo em informações de fácil consumo, neste contexto inserem-se também os cursos “express” regidos pela lógica de mercado. Tomando emprestado o título de seu artigo o slogan desses cursos seria “Compre um kit neoliberal para educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo”.

Em outra direção Bondioli e Mantovani (1998), contribuem apontando a necessidade de superação dos contramodelos, impregnados do caráter sanitário-higienista e assistencialista e do contágio de pedagogias limítrofes, ou seja, aquelas de instituições contíguas.

Frente à falta de linhas programáticas precisas e à dificuldade de inventar projetos totalmente novos, a creche sofreu então contágios e contraiu premissas das instituições/ agências a ela contígua, em particular com a família, como local legitimamente destinado ao cuidado e a criação dos pequenos, e com a escola maternal, enquanto agência educativa extradoméstica difundida para a faixa etária subsequente. (pág.27)

Essa análise pode ser estendida ao caso das pré-escolas, as quais muitas vezes buscam na escola formal de ensino fundamental o suporte e a experiência que dêem segurança para realização de seu trabalho com as crianças. Isto pode ser explicado pelo fato deste modelo ser a principal referência na formação inicial das professoras, em nível médio, o magistério, ou no ensino superior, o curso de Pedagogia. Apesar dos esforços em se contemplar nesta formação os conhecimentos da Pedagogia da Educação Infantil e nossas leis apontarem para essa necessidade, ainda hoje este obstáculo não foi completamente transposto. Ávila (2003) faz um alerta quanto à essa formação que acaba por levar a uma didatização das experiências da criança transformando-as em aula, considerando que sua base é o conteúdo escolar.

Outro fator importante é que nem sempre esses empréstimos são feitos por escolhas conscientes, que elegem essas instituições como modelos mais adequados mas, por ainda estarmos num percurso de construção dessa pedagogia, embasada em conhecimentos que colocam a criança no centro das discussões, vendo-a como sujeito e portanto, detentora de direito e portadora de história, cuja educação deve contemplar suas particularidades e necessidades específicas. Esse processo está permeado de dúvidas e incertezas e gera muita insegurança na atuação das profissionais, como aponta Bondioli e Mantovani(1998) em relação à creche:

... a creche contraiu com freqüência compromissos mútuos [da escola materna] ditados mais pela insatisfação que a fragilidade do trabalho com as crianças pequenas pode acarretar do que por escolhas conscientes. A necessidade de tais empréstimos resulta [...] da exigência de se delinear também para a creche, protegendo todavia a sua especificidade, objetivos formativos, esquemas organizacionais e fórmulas didáticas. (pág. 28)

Ávila (2003) indica algumas referências, apontadas em seu estudo, que as professoras utilizavam em sua prática: a experiência da maternidade, a experiência das monitoras ou de colegas mais antigas, suas experiências anteriores ou a observação da atuação de outras professoras que já haviam trabalhado com os

pequeninos, além de sua formação no curso de Magistério através das disciplinas didáticas e da Psicologia do desenvolvimento. Segundo a pesquisadora isso se deve a novidade que é ter professoras trabalhando com os pequeninos fazendo com estas recorram há um variado de vivências para dar conta desta atuação.

Quanto à Sacristán em sua obra *Poderes instáveis em educação* (1999) trata de como ação educativa é desencadeada, analisando inúmeros fatores que a influenciam, desde os mais pessoais até aqueles relativos às estruturas dos sistemas educativos.

Na primeira parte da obra discute a estrutura da prática educativa fazendo considerações acerca da conflituosa relação teoria e prática. Mostra a complexidade de tal relação, onde não apenas está o entendimento que se faz sobre esse binômio, mas as concepções dos profissionais quanto aos aspectos teóricos e práticos e suas possibilidades. Neste embate diferentes posições se estabelecem quanto ao alcance da relação entre ambas.

Sacristán discute a amplitude de fatores que permeiam esta relação e quão importante é o esclarecimento dos limites e possibilidades, saindo de uma discussão de antagonismos.

Essa hierarquização pode ser vista como mais um elemento que contribui para o aparecimento de obstáculos que dificultam a construção de uma proposta curricular coletiva.

Temos de um lado os profissionais que desconfiados vêem na teoria elementos distantes, se não utópicos, para pensar sua realidade. De outro, a postura de alguns intelectuais que colocam o conhecimento prático em posição secundária, relegando aos educadores o papel de receptor dessa teoria. Malaguzzi (1999) nos ajuda com sua reflexão nesse sentido:

... uma teoria é legítima se lida com problemas que emergem da prática da educação e que podem ser solucionados pelos educadores. A tarefa da teoria é ajudar para que os professores entendam melhor a natureza de seus problemas. Dessa forma, a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria. (...) David Hawkins observou (...) o

professor deve ser tratado não como um objeto de estudo, mas como um intérprete de fenômenos educacionais... (pág.97-98)

E ainda faz um alerta "... concordo com Wilfred Carr(1987) quando ele diz que é bom evitar a discussão demasiada de teorias, porque existe o risco de privá-la de seu aspecto prático." (opcit. pág. 97)

Esses apontamentos nos mostram quanto é importante ter claro em que perspectiva se insere a relação teoria e prática: a de reciprocidade e horizontalidade, na qual uma nutre-se da outra, objetivando superar a dicotomização que possa existir.

Além da relação teoria e prática o autor também analisa as motivações para a prática educativa. Aponta nas ações individuais seu selo pessoal, impresso pelas vivências particulares, e a marca das relações sociais em uma tríplice perspectiva: a interatividade entre os sujeitos, o estilo compartilhado do coletivo a que se pertence e o comprometimento em uma ação conjunta dentro de um projeto coletivo. A ação educativa ocorre num emaranhado de relações nas quais as nuances pessoais se entrelaçam às construções sociais. Em suma, pensar a prática educativa exige considerar o professor como sujeito que se constitui no processo da docência ao mesmo tempo em que contribui no projeto educativo.

Quanto a esse fator, Ávila (2003) traz para esta reflexão aspectos como a marca feminina construída historicamente na carreira docente e as diferenças de etnia, de classe, de idade, de formação escolar, profissional ou pessoal que conjuntamente constituem os sujeitos, constroem seu olhar acerca do mundo em que vivem e balizam suas escolhas. Portanto, é fundamental que se atente para os perigos de uma análise simplista que não contemple essa diversidade de fatores e que em última instância geram intervenções pouco efetivas, seja na formação das mesmas, seja na implementação de ações mais gerais.

Desse modo, ter uma compreensão de como se dá o compromisso profissional na ação educativa, permite a apreensão de alguns elementos importantes para analisar a participação destas no processo de reconstrução curricular.

Outros pontos importantes, como a implementação e avaliação das propostas, contribuem para a construção da análise numa perspectiva processual. Isso implica dizer que não se pode pensar currículo como algo isolado, é importante encará-lo num processo que extrapola o momento de construção do texto. Portanto, não é apenas um conjunto de diretrizes que norteia a prática, mas todo um percurso neste intuito, inclusive o modo como os profissionais se relacionam ou participam de sua produção.

...o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. [...] Se o currículo é um objeto em construção cuja importância depende do próprio processo, é preciso ver as instâncias que o definem. [...] Por isso, exige ser analisado não como objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la. (pág 101-102)

Como vimos, tanto Goodson como Sacristàn trazem questões importantes que compõem a área da educação de modo geral. Sua contribuição se fazem nesse sentido, elementos para pensar o currículo que ultrapassa a elaboração formal e oficial dos documentos, propondo uma compreensão amplificada que congregue outros fatores fundamentais.

### **3.2 Tendências no currículo da educação infantil**

A Educação Infantil se constitui como um campo bastante recente de pesquisa, Rocha (1998) destaca que só é possível se ter uma compreensão da complexidade na construção do conhecimento desta área numa análise a partir das variadas fontes epistemológicas cujas contribuições são fundamentais.

Juntamente às peculiaridades e especificidade da Educação Infantil soma-se a já mencionada complexidade da temática curricular que, além da polissemia do termo agrega as diferentes abordagens e compreensões que se faz do mesmo.

Um exemplo bastante relevante é o material do MEC/COEDI (1996), o “caderno das carinhas”, para subsidiar a análise das propostas curriculares. Algumas pesquisadoras como Tisuko Kishimoto, Zilma de Oliveira, Maria Lúcia Machado, Ana Maria Mello e Sonia Kramer foram convidadas pela equipe do COEDI para que contribuíssem na definição do conceito. Cada uma das pesquisadoras apresentou caminhos distintos para optar ou justificar a escolha de uma significação para o conceito. Isso se dá, segundo o próprio texto deste material, porque a palavra currículo tem seu sentido ou significação construída em tempos e espaços sociais distintos, de acordo a dinâmica de seu momento histórico.

Apesar das diferenças de conceituação, existem pontos de contato e de forma geral, destacam a necessidade de se apontar e identificar nos projetos, valores e concepções implícitas, principalmente àquelas referentes a conceitos de infância, educação, ser humano, conhecimento, cultura, educação infantil, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, sua família e comunidade. Além disso, é fundamental a contextualização histórico-social de cada proposta.

No documento *Currículo em Construção* objeto de meu estudo elegeu-se a seguinte definição:

Entendemos como Currículo um conjunto de orientações, de posturas educacionais e éticas que contemple valores como o respeito à criança e seu conhecimento, seu direito à brincadeira, sua família e meio sócio-cultural. Concebido como processo, o Currículo é eminentemente interativo, envolvendo criança, educador, família e sociedade. (*Currículo em Construção*, 1998:8).

Uma contribuição muito rica é a experiência italiana na qual podemos encontrar inúmeros elementos e situações que nos remetem a nossa própria experiência fazendo-nos crescer e vislumbrar horizontes mais prósperos.

Diante de um contexto social e político muito peculiar vê-se surgir um quadro muito dinâmico, no qual instâncias sociais são chamadas a lutar pelos direitos sociais.

Em 1971 legalmente se institui o programa italiano de creches. No Brasil, a Constituição contemplou a educação da criança pequena em 1988.

A partir de contextos diversos e devido a inúmeros vazios da lei, surgem experiências múltiplas no que tange essa educação, indo de experiências que não chegam a romper com a perspectiva assistencial até aquelas cuja referência tornou-se fundamental e fértil aos estudiosos comprometidos com interesses e necessidades das crianças.

Através do profundo respeito à criança pequena e sua família ao longo do tempo foi se construindo uma abordagem mais adequada além da superação de obstáculos surgidos no percurso. Isso não se deu de modo tranquilo mas pelo empenho trabalho árduo dos sujeitos envolvidos no processo, administradores locais, educadores, pais, pesquisadores num esforço coletivo. Ghedini (1998) aponta esses aspectos e trago suas palavras para enfatizar essa dinâmica

O dado que é importante aqui levar em conta, contudo, é o que se produz na realidade em que o desenvolvimento das creches viu uma solidariedade de intenções (...) Dessas realidades, nas quais aos entusiasmos iniciais seguiu-se a construção de um projeto e onde “cada um fez a sua parte”, surge a verdadeira visão da potencialidade, daquilo que se pode fazer em outros lugares e do desperdício que se realiza quando isso não se leva em consideração.

E mais

Para os diversos sujeitos que juntos se empenharam nesta direção pode-se dizer que a creche representou uma experiência completamente inédita, caracterizada por uma pesquisa constante de hipóteses sempre mais avançadas, também sobre o plano teórico, rica em experimentações. (pág. 49)

Embora na proposta italiana não se fale em currículo no sentido de proposta pedagógica - lá eles trabalham com a idéia de orientações educacionais - a busca é a construção de princípios para uma pedagogia que oriente o trabalho com a criança pequena e dessa forma também esse é o nosso intuito aqui em nossa cidade.

A proposta de reestruturação curricular de Porto Alegre (1999) é outra referência bastante pertinente a essa análise, pois busca nas práticas sociais e nas condições materiais reais o ponto de partida para a reflexão e a construção de novos conhecimentos. Os diferentes saberes dialogam num movimento de problematização da realidade onde família, crianças e profissionais de dentro e de fora da instituição de Educação Infantil contribuem. A pesquisa sócio-antropológica é o instrumento de congregação das múltiplas vozes.

As reflexões são propostas para o coletivo da instituição nos diversos momentos e espaços de formação buscando o conhecimento acerca de suas comunidades e a ressignificação das suas práticas.

Vale lembrar aqui também algumas experiências realizadas na Grande São Paulo cujas características nos ajudam a pensar o papel profissional e seu comprometimento com o trabalho.

Em São Bernardo do Campo, segundo Oliveira (1994), houve a elaboração de um documento que propunha um trabalho articulado entre creches e pré-escolas no qual houve uma busca na sistematização das práticas mais condizentes e um envolvimento amplo daqueles que atuavam na rede municipal de educação visando uma proposta única para ambas.

Ainda segundo Oliveira, na experiência de Diadema todos os educadores puderam fazer um estudo de elementos teóricos básicos para compreenderem, como ela coloca, o desenvolvimento infantil e a partir de discussões fomentadas pelos diretores das instituições com seu grupo delinear pontos básicos de trabalho. Apesar da autora trabalhar com profissionais na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, o que faço destaque nestas experiências é o tipo de participação que estas tiveram no trabalho de forma geral.

O processo no município de São Paulo traz inúmeras contribuições quando destaca a realização de um trabalho que visou trazer à tona as vivências das

diferentes profissionais, reconstruindo o percurso de vida pessoal e profissional que levou ao fortalecimento do sentimento de confiança e conseqüente mudança na perspectiva de atuação e construção de seus conhecimentos.

Essas contribuições são apenas algumas experiências que permitam que, ao pensar uma proposta que objetive a construção de um currículo, especialmente o da Educação Infantil, sejam contemplados outros elementos cuja apreensão necessita de um alargamento do horizonte de análise buscando vozes caladas no corpo do texto oficial.

#### 4. A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS: O TERRENO DA PESQUISA

A Rede Municipal de Educação de Campinas atualmente conta com 67 creches e 83 Emeis, além de 44 entidades parceiras, recebendo juntas ao todo 27.300 crianças de 0 a 6 anos.

Os números indicam uma rede bastante grande, o que na prática significa um trabalho árduo para administrá-la, tanto no que se refere ao aspecto pedagógico quanto aos recursos físicos, materiais e humanos.

Também é bem expressivo o número de profissionais, são 2.695 professoras da educação infantil e de ensino fundamental, 1.055 monitoras e 419 especialistas entre ensino fundamental e educação infantil, todos em caráter efetivo. São mais de 4.000 profissionais distribuídos nas cinco regiões da cidade. Isso faz supor as imensas dificuldades em organizar e manter um trabalho coerente e comprometido com a educação sem que haja implementação de políticas públicas duradouras.

Porém, como o meu interesse se concentra no período de produção do documento *Currículo em Construção*, vou me reportar aos números do período em que ele foi proposto e especificamente a educação infantil.

Em 1998 a Educação Infantil era composta por 57 Cemeis e 94 Emeis e o número de profissionais já era bem expressivo, no entanto, numa situação diversa pois a grande parte dos professores trabalhava em regime de substituição. Esse aspecto também era observado quanto à situação dos especialistas<sup>3</sup> cujo os cargos eram ocupados por professores efetivos da própria rede.

Essa situação gerou grande rotatividade entre os profissionais que a cada ano poderiam estar em diferentes locais. É importante destacar o quanto o fator da transitoriedade é relevante para a análise por gerar descontinuidade nas discussões que aconteciam dentro de cada UE.

A constatação deste aspecto pode ser reforçada pela fala de uma das professoras entrevistadas quando perguntada sobre o processo de reflexão na U.E em que trabalhava:

---

<sup>3</sup> profissionais de direção e orientação pedagógica

(...) mesmo porque na época (...) os especialistas não eram efetivos, então quase todo ano mudava-se os especialistas entendeu? E agora todo mundo é efetivo. (...) cada ano era um OP, cada ano era uma diretora, cada ano um vice, uma supervisora, então não tinha seqüência no trabalho e principalmente nós aqui no fundo (sic), mudava muito! Então o trabalho não tinha aquela seqüência entendeu? Ficava complicado mesmo! Se alguém começava a falar aí acabava o ano, até chegar a outra, até a outra ir buscar informações, entender, passava. Acabava-se o ano novamente e aquela brigalhada! (entrevista realizada em 25/10/2004)

Neste trecho a professora está tratando sobre o modo como se davam os encaminhamentos para se compreender o documento que já havia sido entregue às UEs. Os grifos destacam na fala, o fato do desconhecimento do teor e da finalidade do documento tanto por parte das professoras daquela unidade quanto das profissionais responsáveis pela orientação pedagógica e, o quão conflituosa era aquela situação, além é claro de confirmar a caráter de descontinuidade do processo na U.E.

Outro ponto que gostaria de chamar a atenção é quanto ao uso do termo “fundo” para se referir a localização da U.E., que fica na periferia da cidade, indicando que esse fato dificultava ainda mais a permanência das profissionais e o andamento do processo.

Uma outra professora, também em entrevista, apontou para o mesmo aspecto, alegando a dificuldade do acesso as informações, em suas palavras: a gente ficava escondidinha aqui, parecia até esquecida!

Em conversas informais, com outras profissionais da Rede, pude observar o incômodo que gerava, e ainda gera, os entraves da comunicação. Em muitos momentos as discussões e seu registro têm que ser feitos num período curto de tempo, às vezes até de um dia para o outro, pois os documentos e a comunicação das atividades a serem feitas chegam em cima da hora.

Quanto às monitoras, o aspecto da transitoriedade não ocorria, porém, outros entraves existiam, como a ausência de formação específica e carga horária inadequada, questões estas que se tornaram uma das principais reivindicações nas lutas da categoria. Como Silva (2002) em seu TCC sobre a carreira das monitoras

...contatou-se que muitas são as monitoras sem uma formação específica [...] Contudo, essa mesma categoria está atualmente organizada através de um Sindicato na luta por seus direitos trabalhistas. Essa organização está permitindo a conquista, mesmo que incipiente, de espaços nas reivindicações do funcionalismo, como por exemplo, iniciando no II Congresso Municipal de Educação, no qual discutiu-se muito sobre a criação de um Estatuto próprio, redução de jornada e valorização. (pag. 54-55)

Atualmente a redução de jornada para 6 horas diárias com crianças é uma realidade em Campinas. Embora também tenha sido contemplada na jornada duas horas semanais para formação, esta questão não foi completamente resolvida pois essas ações ainda são incipientes diante do número de monitoras da rede e de sua formação inicial. De acordo com algumas pesquisas como Búfalo (1998) e Paula (2004) a maioria das monitoras tem apenas o ensino fundamental completado. Apesar de muitas estarem buscando ampliar sua formação o que acaba prevalecendo é o conhecimento construído em seu cotidiano, àqueles referentes à maternidade, aos referentes a sua prática com as crianças ou aqueles baseados na experiência de colegas mais antigas como também indica o estudo de Ávila (2002).

No período em que foi elaborado o documento *Currículo em Construção* as monitoras tinham uma carga de 8 horas diárias com as crianças, o que inviabilizava a participação delas nas reuniões pedagógicas semanais, os TDCs<sup>4</sup>, nos quais aconteciam as discussões sobre o documento que estava sendo elaborado. O que Silva (2002) também aponta em seu estudo, mostrando através da fala de uma das entrevistadas, a dificuldade em se participar dessas reuniões.

Também a minha experiência profissional aponta para este aspecto. Nos quase dois anos em que atuei como monitora, raras foram as vezes em que participei ou observei a participação das monitoras nessas reuniões. Eram nas

---

<sup>4</sup> Trabalho Docente Coletivo – reunião semanal com a equipe de professoras e a orientadora pedagógica

reuniões mensais, as RPIs<sup>5</sup>, que alguns fatos e decisões eram socializadas com todo o grupo.

Atualmente as RPIs não acontecem mais e as reuniões que acontecem com maior frequência são as FCs<sup>6</sup> que tem por objetivo proporcionar ao coletivo de profissionais da U.E um momento de formação na qual a temática abordada é escolhida e organizada pela própria equipe da unidade.

Quanto ao Currículo em Construção, tive contato e oportunidade de ler um de seus trechos em uma dessas RPIs, quando o texto preliminar já estava pronto e a equipe do Cimei<sup>7</sup>, em que trabalhava, se reuniu para fazer as considerações e sugestões quanto ao mesmo. Lembro-me que tivemos que nos dividir em grupos para conseguirmos estudar parte do texto; num momento posterior cada grupo trouxe suas anotações para socializar com o grupo todo e, assim, ter uma visão geral do texto todo. Contudo, os temas mais polêmicos não puderam ser discutidos até o final.

Até o momento anterior a esta pesquisa, não sabia que esse processo vivenciado fazia parte das discussões do documento, sempre achei que se tratava do texto preliminar do RCNEI já que este também estava sendo elaborado mais ou menos no mesmo período.

Se de um lado as professoras enfrentaram dificuldades quanto à continuidade das discussões, de outro, naquele período, muitos monitores estiveram distantes, quase que alheio ao que estava acontecendo.

No relato de Maria José Ávila aparece a questão das poucas informações que chegavam a sua U.E quanto ao que estava sendo feito com os relatórios, questionários respondidos e materiais enviados pelas unidades na primeira etapa, quando ela ainda não fazia parte da comissão de redação, e que davam subsídios a escrita das versões preliminares do documento anteriormente a 1997.

A questão do caráter de substituição das professoras regularizou-se em 2000, quando finalmente o concurso público se concretizou e os profissionais começaram a ser chamados para assumir os cargos em caráter efetivo.

---

<sup>5</sup> Reunião de Planejamento e Integração, cujo objetivo era a integração de toda a equipe de profissionais que trabalhavam na U.E, desde cozinheiras e pessoal de limpeza até equipe de direção

<sup>6</sup> Formação Continuada é realizada pelo menos bimestralmente de acordo com o calendário da U.E.

<sup>7</sup> Centro Integrado Municipal de Educação Infantil

Mesmo com inúmeros obstáculos, gerados em âmbito nacional ou aqueles advindos do próprio local de trabalho, de modo geral as profissionais continuaram caminhando e contribuindo para a elaboração do documento, se não de modo pleno, mas sempre buscando superar as dificuldades que iam aparecendo.

#### **4.1 O Alicerce da obra**

Neste subtítulo vou tratar do processo campineiro na rede pública municipal para a construção de uma Educação Infantil que contemple a criança de forma inteira.

Campinas foi uma das primeiras cidades a cumprir os preceitos da Constituição de 1988. No ano seguinte a sua promulgação pelo decreto Municipal nº 9904, os Centros Infantis deixaram de pertencer a Divisão do Menor do Departamento de Promoção Social e passam a integrar a Secretária Municipal de Educação, o que exigiu mudanças no trabalho até ali desenvolvido.

Desta maneira essas Unidades Educacionais, que funcionavam com caráter exclusivamente assistencial, passam a ter uma estrutura mais complexas, pois preservaram o caráter de assistência à criança e introduziram a educação, dando aos CEMEIs um caráter sócio-educacional, surgindo então como desafio a construção conjunta de diretrizes que atendessem à realidade educacional dos CEMEIs e EMEIs. (Currículo em Construção, 1998:20)

Neste parágrafo pode-se notar a idéia da polarização entre assistência e educação que faz considerar o momento de transferência destes equipamentos à Secretaria de Educação como algo novo e que produzirá, por si, avanços.

Kuhlmann Jr. (1999) discute esta questão nos alertando que as creches e pré-escolas historicamente já se constituíam como instituições educacionais. Dessa forma, o que difere é o tipo de educação implícita na instituição de caráter

assistencial, isto é, uma educação caracterizada pela precariedade e benemerência sendo cultivadora da submissão da criança e de sua família. Declarar o caráter educativo nem sempre contribuirá para alterar significativamente as condições dessas instituições.

A solução dessas desigualdades não ocorre nem com a passagem de creches e pré-escolas da esfera administrativa assistencial para a educacional nem com a definição de um referencial curricular nacional que sugira ser possível promovê-la a partir do acesso de todos ao conhecimento historicamente acumulado.(Kuhlmann Jr., 1999:55)

Para Kuhlmann Jr. uma proposta de educação deve ter profundo respeito à criança, lhe permitindo, através das relações que estabelece, oportunidades para que conheça o mundo em que está inserida. “Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.” (ibid, p.57)

Em 1990 acontece em Campinas o I Congresso Municipal de Educação onde aprova-se as Diretrizes do Projeto Pedagógico resultando posteriormente na portaria SME nº 1.163/90 que dispõem sobre essas diretrizes. Nesta portaria fica definido Projeto Pedagógico como sendo uma construção coletiva que busca integrar diferentes segmentos da U. E. na escolha de uma linha norteadora, num movimento que vai da crítica à proposta, desta à ação e o retorno a uma nova crítica.

Logo que os Centros Infantis passam para a esfera administrativa da Secretaria de Educação nota-se a preocupação em se construir uma prática mais adequada e comprometida com os direitos da criança pequena, o que não será tarefa simples, pois como aponta Nascimento (1994) (...) sem parâmetros claros, a não ser o de que são responsáveis pela oferta de educação infantil, cada município acabou por elaborar diretrizes para o setor segundo a sensibilidade local para a questão. (pág.104)

Nascimento lembra a importância de se ter uma política nacional de Educação Infantil para evitar a ocorrência de alguns prejuízos, como a discrepância de qualidade e cobertura no país, a priorização da pré-escola na implantação,

devido os altos custos das creches, a falta de fôlego para concluir a implantação das creches e, nos casos em que se desse andamento ao processo, o desvio de recursos de um setor para o outro, o que caracterizaria uma inconstitucionalidade. Assim para cumprir um preceito da Constituição os municípios seriam levados a agir de modo irregular para manter suas creches.

Embora houvesse um empenho no sentido de adequar as práticas da Educação Infantil às novas concepções, é a partir de 1994 que se acentuam as propostas de discussões e reflexões na Rede Municipal de Educação dentro da Educação Infantil, visando a construção de princípios que dessem suporte ao trabalho realizado nos CEMEIs e nas EMEIs<sup>8</sup>.

A Divisão de Orientação Pedagógica (DOP) enviou às Unidades Sócio-Educacionais (USE) o documento do MEC sobre as “Políticas de Educação Infantil – Proposta 1993” no intuito de propor reflexão e levantamento de temáticas que envolvessem aspectos administrativos e pedagógicos de cada USE, para encaminhamento posterior do resultado dessas discussões à mesma.

Em junho de 1994, realizou-se o I Seminário sobre Políticas de Educação Infantil, com presença das Professoras Rosana Ap. Dutoit<sup>9</sup> e Zilma de M. Oliveira<sup>10</sup>, além de todos os segmentos de profissionais da Educação Infantil.

Após esse seminário, dando-lhe seqüência, aconteceram discussões e a elaboração de relatórios sobre sete grandes temas no intuito central de formular diretrizes para um currículo de educação infantil. Para essa atividade, segundo o documento *Currículo em Construção*, formou-se uma comissão com integrantes de cada categoria (professora, monitora, especialistas, etc) por região – cinco no total – que se organizaram sob orientação da prof<sup>a</sup> Maria Helena Melhado Stroili para a elaboração de um documento síntese.

---

<sup>8</sup> Escola Municipal de Educação Infantil

<sup>9</sup> que conclui seu mestrado sobre formação do educador na construção do projeto educacional em 1995 na creche da USP

<sup>10</sup> naquele período era coordenadora do GT educação de criança de zero a seis da ANPED, com uma experiência grande em acompanhamento de propostas de reestruturação curricular na educação infantil

Neste ponto existe uma divergência entre as informações apresentadas no documento e o que relata o ofício circular que acompanha o documento síntese, mencionado acima.

De acordo com esse ofício, o documento síntese foi elaborado por uma comissão composta pelas coordenadoras pedagógicas e Assistentes sociais, diferentemente do apontado no *Currículo em Construção* já descrito anteriormente.

Os materiais a que tive acesso não esclarecem o motivo dessas informações serem divergentes, o que leva a pensar que não existia ciência por parte da comissão redatora dessa divergência.

Segundo o ofício foram enviados 72 relatórios, ou seja, cerca de 50% das unidades contribuíram com suas reflexões. Esta comissão buscou apreender questões mais gerais não sendo objetivo o tratamento estatístico dos dados nem qualquer análise, o que deveria ser feita, segundo esta, pelas próprias unidades num momento posterior de discussão.

Este documento síntese está organizado em oito temas, diversamente do *Currículo em Construção* que destaca sete, pois não conter o primeiro item citado abaixo.

1. O Currículo e as ações cotidianas;
2. Criança como cidadã: conhecimento sobre a vida da criança;
3. Formação do Educador (escolaridade, cursos, acompanhamentos);
4. Participação da família e comunidade no trabalho educacional;
5. Relações interpessoais – hierarquia e integração (Assistente Social, Pedagogos, Psicólogos, etc);
6. Função educacional da creche e Pré-escola – (cuidado da criança: paternalismo e assistencialismo);
7. Funcionamento da creche (turno de trabalho, férias coletivas, tempo de permanência da criança na instituição)
8. Temas específicos: Infra-estrutura, gestão, etc.

A síntese apresenta em cada tema sugestões e críticas feitas pelas unidades, algumas vezes o que foi sugerido logo depois é criticado, o que demonstra a diversidade e a contraditoriedade entre as opiniões existentes na Rede. Como esta comissão não se propôs a fazer uma análise do material, não existe nenhum apontamento ou detalhamento deste aspecto.

Ainda no ano de 1994 foi apresentado o Programa de Ação Político Pedagógico tendo dentre suas metas a redução dos índices de reprovação e abandono, de forma a mudar o perfil da pirâmide escolar. Além disso, objetivava o estabelecimento de uma Política de Educação Infantil com um currículo básico, devido à uma exigência legal das Delegacias de Ensino do Estado. Estas solicitavam que houvesse um Regimento, um Plano de Curso e Relatório para autorização do funcionamento das escolas. Este Regimento foi aprovado em julho de 1994 e considera como currículo na educação infantil toda ação educativa que envolve o conjunto de decisões e ações voltadas para a consecução dos objetivos educacionais na perspectiva da educação transformadora. (Regimento Comum das Unidades-Sócio Educativas pág. 25)

É possível perceber na leitura do capítulo I do título IV deste regimento, que trata do currículo, aspectos que destoam das concepções apresentadas no documento Currículo em Construção.

Em seu artigo 65, trata da organização do trabalho pedagógico que deve considerar: o jogo, também como recurso a ser utilizado pelo educador tendo em vista a construção do conhecimento pela criança; as artes, como formas de linguagem sendo o desenho, a expressão plástica, musical, corporal, conteúdos e não apenas instrumentos para construção de outros conhecimentos; a educação física, cujo objetivo deve ser o de resgatar o brinquedo e o jogo da cultura popular, que são atividades riquíssimas no que se refere ao desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social e moral; e as áreas de conhecimento compreendidas como língua portuguesa, ciências sociais, ciências naturais e a matemática. Além disso, destaca em seu artigo 70 que,

Para desenvolver a proposta curricular explicitada no capítulo a Unidade Sócio-Educacional atenta para os diversos estágios de desenvolvimento das crianças de 3 (três) meses a 7 (sete) anos

incompletos, fundamentando toda a práxis educativa nos subsídios que são fornecidos pelos avanços das ciências da educação. (pág. 26)

Este regimento contempla posturas e concepções que destoam do proposto no documento *Currículo em Construção*, que opta por uma outra organização didática estruturada em âmbitos de experiências nas quais as descobertas da criança são pontos essenciais. Os destaques permitem observar a forte presença de princípios escolares. Dessa forma, indica que não foi formulado na mesma perspectiva do documento. Embora tenha sido elaborado num período em que a rede já havia iniciado as discussões a cerca da temática, segundo Maria José Ávila, este documento não foi discutido com as educadoras assim, pode-se compreender a distinção em relação ao *Currículo em Construção*.

Apesar de ter passado sete anos da entrega do texto final do *Currículo em Construção*, somente agora está em processo uma proposta de alteração deste Regimento para que ele contemple as inovações que o *Currículo em Construção* trouxe.

Em 1994 estava à frente da Secretaria da Educação a professora Maria Helena de Castro que participou, como já citado anteriormente, do I Simpósio Nacional de Educação Infantil, evento promovido pelo MEC, juntamente com a diretora do Departamento de Planejamento e Pesquisa da secretaria, Maria Evelynna Nascimento. Manteve-se na pasta até dezembro de 1994 quando foi convidada para integrar a equipe do MEC como presidente do INEP no governo FHC

De acordo com Ganzeli (2001) Maria Helena de Castro era peça importante do governo PSDB, pois inicialmente compunha a equipe de coordenadores do programa de governo como responsável pela área social. Nesta ocasião dois fatores chamaram sua atenção: a pouca participação de movimentos sociais na educação e a falta de perspectiva de mudança entre os funcionários que trabalhavam na rede municipal de ensino. Em suas palavras

não havia uma percepção que era importante pensar numa mudança estrutural do sistema, repensar a própria organização da secretaria e sua relação com a escola. A percepção era a de que não havia a necessidade de repensar a política do ponto de vista pedagógico(...). (apud Ganzeli 2001: 165).

Esta era a percepção da secretária em relação à Rede, além disso, segundo Ganzeli o que mais chamou atenção da professora Maria Helena foi o fato de não haver demanda por “políticas substanciais” entre os profissionais da rede municipal de ensino. (op. cit).

A partir da entrevista com Maria Helena de Castro, Ganzeli (2001), através das falas da então secretária, aponta a existência de uma concepção de Estado que separa órgãos centrais da administração, definidores e avaliadores das políticas públicas, e os órgãos descentralizados responsáveis por sua execução tendo a liberdade de realizar adaptações pertinentes a essa execução conforme as necessidades locais.

Seu percurso na Rede não transcorreu de modo tranqüilo, pois teve muitos conflitos com as profissionais, sendo três principais: quando reformulou os Projetos Pedagógicos e os grupos de formação, quando propôs a progressão continuada e ao acenar para a necessidade da reformulação do Estatuto do Magistério.

Para reformulação dos Projetos Pedagógicos e dos grupos de formação foi criado o Conselho Curricular, formado pelos Coordenadores Pedagógicos, consultores dos grupos e representantes dos professores, presidido pela Diretora Pedagógica. Esse conselho possuía caráter consultivo e propositivo sendo responsável por sugerir as diretrizes gerais do trabalho e promover o debate acerca da reforma curricular. Ao estabelecer os objetivos gerais, definir as condutas comuns aos grupos e acompanhar os trabalhos deveria ter como referência o processo de reorientação curricular. O Conselho ficou responsável pela seleção dos projetos cujo critério de participação deveria ser a articulação deste ao Projeto Pedagógico (PP) da escola a qual o profissional estivesse vinculado. Às Orientadoras Pedagógicas caberia articulação do PP, numa concepção mais orgânica.

As outras questões, sobre a progressão continuada e reformulação do Estatuto do Magistério não tiveram respaldo da rede e não foram implantadas.

Para Ganzeli, nesse modelo de gestão

... a escola era concebida como “parceira” na implantação da política governamental definida pelas instâncias de governo centralizada, ocorrendo um esvaziamento do poder e, conseqüentemente, da autonomia da escola, impedidas de formularem projetos que destoassem do padrão gerencial definido pela SME.

Com sua saída passou a substituí-la o professor Ezequiel Theodoro da Silva que assumiu de forma interina a pasta, pois era Secretário da Cultura, Esporte e Turismo. Atuou nas duas secretarias conjuntamente durante sete meses. Na ocasião, o prefeito sinalizou para fusão das mesmas, no entanto, o professor Ezequiel destacou a inviabilidade da proposta e passou a assumir somente a Secretaria de Educação. Esse processo de transição, de acordo com Ganzeli, demonstrou falta de sintonia, pois o contato entre secretário e ex-secretária aconteceu somente três meses depois, sendo as primeiras informações obtidas através de conversas com dirigentes da SME e do estudo de documentos feitos na gestão anterior. Com base nessas informações e em visitas feitas às escolas foi elaborado um documento com algumas diretrizes fundamentais.

No documento *Educação e Construção da Cidadania*, cujo conteúdo é a reprodução da conferência de abertura da Semana de Educação de maio de 1995 feita pelo professor Ezequiel, consta os cinco eixos centrais para a rede municipal de ensino, no entanto nenhum trata especificamente ou com clareza sobre questões da educação infantil. A partir dessa leitura é possível constatar a prevalência das questões do ensino fundamental em detrimento da educação infantil.

O 3º eixo que trata do Projeto Pedagógico aponta a revisão do currículo escolar levando em conta outras formas de organização do tempo docente e discente e o desenvolvimento de compêndios e outros materiais pedagógicos (...) sempre levando em conta os aspectos municipais e/ou regionais dos conteúdos do ensino. É difícil precisar se, ao falar de currículo escolar existe a intenção de se inserir a educação infantil nesta

discussão, já que, o termo escolar é utilizado segundo a concepção que se tenha de educação infantil.

O 5º eixo faz menção a institucionalização da participação, através do reconhecimento das entidades representativas das profissionais e instalação do Conselho das Escolas e do Conselho Municipal de Educação. (apud Ganzeli 2001:180). Embora haja a declaração da instalação dos Conselhos, e estes serem regulamentados legalmente, não houve seu funcionamento devido às liminares movidas.

Os eixos citados acima foram selecionados por mim por conterem questões que mais se aproximavam de temáticas pertinentes a Educação Infantil. No entanto, isto é bastante crítico pois, diante da centralidade dos cinco eixos para o trabalho proposto para Rede Municipal de Educação, fica evidente a exclusão de aspectos fundamentais que perpassam a educação da criança pequena na rede pública municipal. Isso indica, mais uma vez, uma gestão que pensou a Educação Infantil numa perspectiva deslocada das discussões que já aconteciam junto às profissionais nos diferentes espaços, priorizando as urgências de cobertura visto a constante existência de listas de espera.

Com certeza a questão da cobertura é crucial, mas é também muito importante que se persiga, concomitantemente, o estabelecimento de uma política pública que possibilite e subsidie a prática educativa.

De acordo com o autor, a gestão de Ezequiel T. da Silva buscou a pacificação dos ânimos devido ao clima de intensa insatisfação gerada com a atuação da secretária anterior.

Pautada no diálogo e na participação, mesmo que parcial, tornaram o percurso dessa gestão mais tranquilo que a anterior, produzindo uma aceitação melhor das propostas por parte dos profissionais.

Nesse período foi criado o CEFORMA, Centro de Formação Continuada, com o objetivo de criar as condições para a institucionalização e gerenciamento das práticas de capacitação e formação dos profissionais da rede.

O professor Ezequiel T. da Silva ficou na pasta da educação até o final da gestão PSDB em 1996.

É importante destacar que em nenhum momento da pesquisa de Ganzeli, apareceu o processo de reestruturação curricular que estava acontecendo na Educação Infantil. O documento *Currículo em Construção* é citado na apresentação de dados estatísticos da rede de educação infantil e no relato de sua história. O autor refere-se ao mesmo como *um documento que trata sobre a Educação Infantil*. (pág. 48) Fica as seguintes questões: que valor e que espaço teve este documento na gestão PSDB? As discussões realizadas até aquele momento representavam uma ação isolada da Coordenadoria de Educação Infantil ou não houve compromisso por parte da Secretaria de Educação para com esse movimento ?

Ainda na gestão PSDB, no ano de 1995, ocorreu o II Seminário de Educação Infantil contando com a participação de Lenira Haddad, Monique Deheinzelin e Lourdes Eustáquio P. Ribeiro. Desta vez a participação das monitoras se fez por meio de representação, o que não aconteceu com os/as demais profissionais que foram convocadas.

Neste mesmo ano é encaminhado à RME (Rede Municipal de Ensino) o documento "Subsídios para o desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos nas Escolas Municipais de Campinas e Cidadania" para orientar a elaboração dos projetos pedagógicos de cada escola. Este documento apresentou diretrizes de trabalho na educação infantil, com uma abordagem sócio-interacionista, na qual "o educador é o responsável pelo ensino e o educando é o agente ativo das suas aprendizagens através das diferentes interações que ocorrem no contexto escolar' dando ênfase as atividades lúdicas" (Currículo em Construção, 1998:23)

Novamente o caráter escolar está presente no texto, indicando o ponto de vista da Secretaria de Educação em relação à Educação Infantil naquele momento. Quando tenta valorizar o lúdico, o coloca como atividade que se deva enfatizar e não como um jeito próprio dessa criança se relacionar com o mundo que a rodeia, uma dimensão sua e um direito a ser respeitado.

Nesta concepção destoa do documento *Currículo em Construção* que vê o brincar como uma linguagem própria da criança, um jeito particular de agir e

conhecer as coisas, descobrindo-se e as descobrindo.(...) o brincar surge como a condição do ser criança. (pág. 82)

No início de 1996 a professora Zilma M. de Oliveira assume o assessoramento<sup>11</sup> das/dos especialistas com intenção de dar continuidade às discussões e reflexões sobre as propostas curriculares. A partir da observação do cotidiano das unidades e dos Projetos Pedagógicos é que são feitas as reflexões. Como já apontado anteriormente, Zilma de Oliveira havia participado de experiências em outras localidades numa perspectiva bastante similar a esta.

O processo vivenciado, até então, reestrutura e passa a dar suporte a uma etapa mais sistematizada, começando com a elaboração, pela Coordenadoria de Educação Infantil, de um questionário informativo enviado às creches e pré-escolas para coleta de dados, de forma a definir o quê, para quê e para quem se destina a Educação Infantil em Campinas, buscando redirecionar a linha norteadora do trabalho desenvolvido nas USEs.

Este questionário foi enviado no início de 1997, estando estruturado em oito questões. Solicitava a identificação da UE que estava respondendo, além do número de participantes por categoria, estava organizado da seguinte forma:

\* a primeira questão buscava informações técnicas sobre a formação das educadoras tanto inicial quanto continuada.

\* a segunda questão tratou das concepções de:

- educação
- Cemei e Emei,
- leitura e escrita
- e dos aspectos do cotidiano como:
  - > a organização da rotina no planejamento diário,
  - > o trabalho com as diferentes turmas com verificação da adequação à faixa etária,

---

<sup>11</sup> Reunião semanal para orientação dos profissionais de direção, vice-direção e orientação pedagógicas de cada UE

- > as interações criança-criança, professor-professor, professor-monitor, educador-criança,
- > a utilização dos recursos didáticos e sua coerência com a proposta pedagógica e sua distribuição entre professores e crianças,
- > as formas de participação dos pais na gestão do cotidiano,
- > além do levantamento de sugestões quanto a formas de trabalho em relação ao descanso e as crianças de período integral.

Essas duas primeiras questões foram do tipo aberta, na qual cada unidade respondeu de forma particular. As outras questões foram do tipo fechada onde se pedia para:

\*escolher afirmativas que retratassem as atividades valorizadas no trabalho com as crianças;

\*formular o conceito de criança e de educador, a partir de algumas questões ou apontamentos;

\*fazer paralelo entre as questões indicadas e os aspectos metodológicos do trabalho da U.E; e,

\*análise de algumas frases com a emissão da opinião da unidade.

A partir deste questionário fez-se a tabulação das respostas, cuja organização apresentou-se de forma um pouco confusa, num agrupamento de informações, algumas vezes contraditórias, apenas a primeira questão teve tratamento estatístico.

Também foi produzido o documento *Reorientação Curricular: Documento Preliminar* (1997) cuja elaboração resultou da análise dos questionários e relatórios enviados pelas unidades até aquele momento e de estudos teóricos realizados pelas redatoras deste documento. Fez-se uma breve apresentação do histórico da Educação Infantil campineira a partir de 1989, quando os Centros Infantis passam para a Secretaria de Educação, até 1997, momento em que se prepara a formação da comissão redatora. Relatou um pouco do processo histórico da educação brasileira e na seqüência o histórico da educação infantil. Fez uma síntese

abordando três correntes filosóficas na concepção do desenvolvimento humano: a empirista, a inatista e a interacionista. Trata da criança e do ato educativo e nesse trecho enfoca o aspecto psicológico do desenvolvimento a partir das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Também discorre sobre o cotidiano na educação da criança pequena no espaço da creche ou da pré-escola abordando alguns temas: entrada-saída, adaptação, participação dos pais, higiene-banho, repouso, equilíbrio entre as atividades, alimentação, classe de integral, recursos didáticos, avaliação, formação continuada. O texto é concluído fazendo um destaque à participação dos educadores até aquele momento:

Foi de importância fundamental, a participação e respeito dos diversos profissionais de Educação que compõem a Rede Municipal de Ensino de Campinas, no retorno dado a todo material enviado às USEs, inicialmente pela DOP e em seguida pela CEDI. Sem a co-participação e co-autoria da Rede de Educação Infantil esta síntese não refletiria as necessidades e possibilidades reais da base.(pág. 21)

Apontou a necessidade de continuidade do processo mencionando a formação da comissão redatora que teve como função a seqüência do trabalho, de modo a formular ou rever os temas até então abordados, fazendo as alterações necessárias.

Essa comissão foi composta a partir da eleição de representantes das educadoras por categoria funcional. Os documentos consultados não mencionam os critérios dessa escolha, mas Maria José Ávila relatou que era representante de sua escola no Conselho sobre política municipal quando, em uma reunião, soube do processo de candidatura das profissionais para a comissão. Segundo ela, inicialmente a equipe foi composta por quinze integrantes tendo um monitor e uma monitora no grupo, contudo no percurso muitos foram desistindo ou sendo substituídos até que restaram poucos. Aponta também que

... o grupo da comissão era muito flutuante, nem sempre as pessoas podiam ir à todas as reuniões, encontros, trazer a leitura pronta pra debater [...] as pessoas foram saindo, entrando novas e aí outros critérios foram criados para entrada dessas [...] essas novas iam se interagindo a medida que iam participando. Iam para a discussão porque tinham vontade de contribuir [...] não havia obrigatoriedade. (Entrevista de 08/10/2004)

Outro aspecto apontado que é bastante relevante é que a comissão não tinha acessória para fazer o tratamento dos dados ou metodologia para as análises. Isso foi sendo construído no processo de acordo com as possibilidades daquele coletivo e sua sensibilidade, também a bibliografia consultada foi construída dessa forma.

A partir da análise e tabulação dos resultados do último questionário enviado e do documento citado anteriormente construiu-se a primeira versão preliminar do documento *Currículo em Construção*. Essa versão foi enviada para as unidades juntamente a uma sugestão de roteiro de análise. O roteiro apresentava oito questões para que:

- \* a unidade apontasse a corrente filosófica e psicológica com a qual se identificava;
- \* fizesse uma análise da organização didática contida no Regimento, indicando sua concordância ou não e justificando a resposta, além de explicitar o modo como se organizaria o planejamento de acordo com a opção feita. Caso houvesse discordância a organização didática, apontasse sugestões;
- \* quanto ao item sobre o cotidiano que a equipe propusesse acréscimos, enriquecendo os temas abordados;
- \* outros temas fossem sugeridos e qual a contribuição para o desenvolvimento infantil;
- \* fossem relacionados em ordem de prioridade os pontos do documento considerados relevantes pela equipe para seu trabalho;

\* também foi solicitado que as unidades enviassem sua contribuição quanto aos temas apresentados no texto como foto, dado histórico, bibliografia e registro de diferentes metodologias e práticas.

Esse material foi lido, analisado e tabulado pela comissão que acrescentou seu parecer em cada questão. Cada U.E recebeu a compilação da tabulação. Foram organizados encontros setoriais que tiveram a seguinte estrutura de participação: um representante por categoria de cada unidade, sendo uma professora, uma monitora e uma especialista; as equipes foram agrupadas por região, sudoeste, noroeste e leste juntas, sul e norte em dias ou horários diferentes; o objetivo seria

referendar pontos consensuais obtidos na reflexão e análise do texto “Currículo em Construção”, além de possibilitar acréscimos relevantes a um trabalho pedagógico de qualidade (cuidar/educar) desenvolvido na Educação Infantil do Município de Campinas e com isto alcançar a finalização desta etapa. (proposta de trabalho dos encontros setoriais)

A descrição de todo o caminho percorrido assinala para o modo como se deram as discussões e reflexões. Os documentos encaminhados aos profissionais de Educação Infantil, os seminários, congressos, assessoramentos devem ser observados como material que, não sendo neutros, direciona os olhares e opiniões, influenciando as reflexões realizadas.

De acordo com alguns pesquisadores como Carr e Kemmis, citados no texto de Lisita (2001), é de fundamental importância que o profissional tenha a oportunidade de refletir sobre sua própria prática, já que é dessa forma que ele a alterará significativamente.

Várias experiências em outras localidades e até mesmo em outros países, como é o caso da Itália, tem demonstrado como é frutífera essa abordagem, na qual o conhecimento sobre o seu fazer é construído cotidianamente, passando o educador a atuar como protagonista no processo. De acordo com Bondioli e Mantovani (1998) *essas experiências advindas da necessidade de defender a creche ou de*

*compreender ainda mais, levaram (...) a um enriquecimento cultural e a uma atitude problemático-crítica talvez única no panorama da escola.*

## **4.2 Os pilares**

Embora a análise do conteúdo do documento não seja o ponto central das discussões deste Tcc, considero de extrema importância apresentar os princípios em que está acentada essa proposta, por reconhecer neles indicativos da construção de conhecimentos importantes para se chegar a uma Pedagogia da Educação Infantil.

Assim farei uma síntese dos capítulos do documento fazendo algumas considerações sobre os pilares de sustentação que são tratados neste texto e que objetivam contribuir para as práticas educativas das educadoras campineiras.

O documento *Currículo em Construção* está organizado em cinco capítulos, além de apresentação, com mensagens do Secretário de Educação daquele período, Alcides Mamizuka, da Diretora do Departamento Técnico Pedagógico, Davina Perez e da Coordenadora de Educação Infantil, Regina Otilia P. Barbosa e uma introdução. Também possui um anexo que consta a lista de unidades existentes naquele período e dois depoimentos sobre os Parques Infantis Dona Violeta Dóris Lins (1940) e Celisa Cardoso do Amaral (1942), além de uma extensa bibliografia. Tratarei de cada capítulo subdividindo-os em itens.

### **a) Introdução**

Em sua breve introdução trata-se do conceito de currículo com o qual se trabalha, já citado neste trabalho; das características do processo vivenciado; da idéia de infância como tempo de direitos; e do papel do adulto educador como *parceiro mais experiente do processo de construção*. Aponta a necessidade de mudança na concepção educativa das profissionais considerando-a como um desafio coletivo, pois *só verterá frutos se houver necessidade, desejo e uma certa desobediência aos saberes rigidamente constituídos [...]. Além do que, a construção do ser humano, ser inteiro e diverso, depende da reconstrução da felicidade do ato de educar.* (Currículo em Construção, 26)

## **b) Capítulo 1**

No capítulo um o texto aborda a questão histórica da educação de um modo geral, da educação infantil, das concepções de educador e o percurso da educação infantil campineira a partir da criação do primeiro parque infantil *Dona Violeta Dóris Lins* em 1940. Neste trecho também são lembrados momentos importantes que ocorreram em âmbito nacional como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a LDB de 1996 entre outros. Esta abordagem permite entender o processo do município de Campinas num caminho que não está desvinculado das ações que ocorrem em âmbito nacional.

## **c) Capítulo 2**

O capítulo dois vai tratar dos diferentes pontos de vistas que compõem o pensamento pedagógico em relação à educação. São eleitos os pontos de vista antropológico, filosóficos e psicológico. A partir da perspectiva antropológica, contextualiza-se o ato educativo num processo de apropriação da cultura no qual,

O desafio de se construir e redefinir uma prática educacional calcada em valores, atitudes e ações concebidas num determinado momento sócio-histórico, requer a participação e co-autoria dos diferentes profissionais que compõem um sistema de ensino. Assim, se impõem como exigência premente, que a reflexão sobre educação infantil de 0 a 6 anos, necessária hoje, deve partir da análise das condições sócio-históricas da criança e de uma compreensão mais concreta do seu desenvolvimento. (Currículo em Construção 1998:26)

Segundo Maria José Ávila este ponto de vista foi contemplado após os Encontros Setoriais como necessidade para dar conta das discussões a cerca da Cultura que neste documento figura como eixo de ação da prática educativa. Como referência teórica foram estudadas as obras de Huizinga (1980), Neusa Gusmão (1997), Certeau a partir da leitura de Búfalo (1997) e Faria (1994) para falar da cultura da infância e das culturas infantis.

Quanto ao ponto de vista filosófico, destaca-se três correntes, a ambientalista cuja visão de criança é a de tábula rasa; a inatista, que trabalha com a idéia de criança pré-formada cujas características são hereditárias e seu crescimento e aprendizagem dependente de um processo de maturação; e a interacionista que considera o conhecimento como algo que estabelece-se nas relações sujeito-objeto e sujeito-sujeito a partir das interações e de forma contínua. A criança, nesta perspectiva, é a construtora do seu conhecimento e o educador, o mediador na aprendizagem significativa. Dessa forma, é essencial (...) *que se respeite a criança em suas possibilidades e potencialidades, não limitando suas oportunidades de descobertas e manifestações fundamentais na construção e reconstrução de seu mundo.* (pág. 28)

A partir dessa frase é possível constatar que esse é o ponto de vista eleito para balizar o processo de educar e cuidar dos educadores da rede municipal na educação infantil de Campinas.

Piaget, Vygotsky e Wallon são os teóricos escolhidos para se tratar do ponto de vista psicológico. Nas seis páginas dedicadas a eles encontraremos as idéias centrais de suas teorias.

Antes de iniciar as contribuições que cada um desses autores trazem para a educação o texto, nesse item, vai sinalizar a concepção de criança eleita assim, transcrevo as palavras iniciais:

Cada criança é vista como um ser único, afetivo, social, curioso, ativo, cognoscente, transformador, que possui seus próprios meios de conhecer a realidade em que vive, pensa e age. É, portanto, um ser social, individual, que vive em sociedade e traz uma história cultural de vida. A infância (...) caracteriza-se por ser uma importantíssima fase do desenvolvimento, de constituição da personalidade e formação da inteligência, com conseqüência na formação de sua vida adulta. (pág. 28)

Destaco aqui a contradição entre o conceito de criança com um ser inteiro e capaz juntamente ao conceito de infância com um caráter marcadamente psicológico calcado no destaque para o desenvolvimento e para o foco na fase adulta desconsiderando esta etapa da vida da criança como um tempo em si.

Da teoria de Jean Piaget o texto traz a idéia de construção do conhecimento e da inteligência numa interação do indivíduo com o meio físico e social e os quatro fatores que intervêm nesse processo: a maturação biológica, a experiência com objetos, a interação social e a equilibração.

Aponta que para o autor, o sujeito do conhecimento é nomeado como sujeito epistêmico, uma criança universal, ideal e não concreta, embora capaz de sintetizar as capacidades de todas as pessoas. Aborda também os estágios de desenvolvimentos estudados por Piaget, o processo de adaptação tratado nessa teoria e o papel da linguagem no desenvolvimento e na aprendizagem. Destaca as dimensões das ações, a energética ou afetiva e a cognitiva apontadas por Piaget.

Quanto à Vygotsky, o texto traz a idéia de construção do conhecimento pelo sujeito, que é marcado pela cultura, pela história e pela classe social. Em sua perspectiva, o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados e são inseparáveis num processo dialético. As funções psicológicas superiores como a capacidade de planejamento, memória e imaginação são lembradas, destacando a interação com o meio físico e social como o caminho para apropriação da cultura.

Considera-se como principais, as seguintes idéias de Vygotsky: a relação indivíduo-sociedade, a origem cultural das funções psíquicas, o suporte biológico das funções psicológicas e a mediação, fazendo em cada uma delas, uma rápida síntese.

O processo de desenvolvimento ocorrerá em dois níveis, a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal nas quais estão presentes a função interpessoal e a função intrapessoal.

Os sistemas simbólicos e a linguagem também são abordados, destacando-se as brincadeiras como importantes momentos na vida da criança onde ambos compõem o plano de ação. Na brincadeira a criança atua de maneira mais avançada, incorpora regras, aprende a conhecer a si própria e a compreender as pessoas que a rodeiam.

Wallon é citado para contribuir na compreensão do Outro no processo de construção do conhecimento pela criança, enfatizando o aspecto emocional do ser humano. Assim como outros autores, Wallon também identifica estágios que são intermediados por três princípios básicos: a preponderância, alternância e integração funcional. São cinco os estágios apontados no texto: impulsivo-emocional no qual a

emoção é o instrumento de interação da criança com o meio; sensório-motor e projetivo quando aparece a linguagem e a função simbólica e as interações com o meio e o próprio corpo se fazem aparato sensório-motor; o estágio do personalismo que é o processo de formação da personalidade, da construção do “eu psíquico” no conflito de diferenciação eu-outro e a afetividade é expressada através de palavras e idéias; estágio categorial no qual criança se interessa pelo mundo exterior e as possibilidades de conhecimento; e o estágio da adolescência quando ocorre a retomada da preponderância afetiva em meio as questões pessoais, existenciais e morais juntamente às mudanças no corpo.

Aponta-se como conceito chave na formação da personalidade o processo de diferenciação eu-outro que ocorre através de sucessivos conflitos, possibilitando o desenvolvimento.

As emoções fazem parte de todas as ações do sujeito e são expressas através da motricidade que primeiramente ocorre no meio social, intermediado pelo outro e pela cultura, e posteriormente no meio físico.

É na ação sobre o meio humano, e não sobre o meio físico, que deve ser buscado o significado das emoções, pois o movimento tem um papel fundamental na afetividade e na cognição. O movimento expressa o pensamento, as percepções e as sensações dos seres humanos e é através dele que se desenvolve uma intensa comunicação afetiva entre os adultos e a criança. (pág. 34)

Para Wallon existe uma reciprocidade entre linguagem e pensamento onde a primeira é o suporte indispensável.

Este capítulo é concluído retomando as contribuições que acreditam ser pertinentes para a educadora e sua prática.

Dessa rápida leitura sobre as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, pode-se ressaltar a importância da criança como construtora de seu conhecimento, de sua interação com o meio e com o outro através dos aspectos cognitivo, afetivo, social e motor. Estas idéias trazem mudanças no cotidiano

escolar, levando o educador a repensar sua prática pedagógica, por meio de situações de aprendizagem que atenda às reais necessidades da criança e favoreça o seu desenvolvimento em todos os níveis. (pág. 34)

Fica evidente que a perspectiva psicológica é predominante e que os teóricos de referência são aqueles mais divulgados naquele momento. No entanto, também aborda o aspecto filosófico e inova trazendo na reflexão e problematização das realidades o aporte antropológico que dá subsídios para pensar a Cultura como eixo da prática educativa.

#### **d) Capítulo 3**

Este capítulo versará sobre a organização e a estruturação das unidades de educação infantil.

O primeiro ponto abordado é a relação coletiva na qual as educadoras buscarão a construção de suas práticas. Considera-se esse processo como algo que apesar de doloroso, pois está permeado pelas inseguranças e incertezas, é de fundamental importância para se caminhar rumo a uma educação infantil que priorize a criança em todas as suas dimensões.

A base para a discussão e a formulação da proposta educativa de uma instituição de Ensino Infantil deve ser a experiência acumulada por seus educadores; a teoria que fundamenta essa prática; a concepção de ser humano, sociedade, infância e mundo que a comunidade escolar possui; os valores individuais e coletivos existentes; o contexto sócio-cultural onde a comunidade se insere; a visão de proposta curricular de que se necessita e que se deseja. (pág. 36).

E mais

Compartilhar conhecimentos, refletir sobre teorias e saberes que sustentem a prática pedagógica são ações que, conduzidas com

intencionalidade, formam o coletivo, pois criam condições para que o trabalho desenvolvido seja debatido e compreendido por todos, permitindo evidenciar como cada educador interpreta a sua ação mais global na unidade escolar. (pág. 37)

Destaca-se no texto, pontos considerados importantes para a elaboração do Plano Político Pedagógico e da reflexão no espaço coletivo da instituição, como o estabelecimento de prioridades, a definição de metas e objetivos claros, de recursos didáticos, financeiros e humanos, dos princípios norteadores referentes à estrutura curricular, práticas que evidenciem os atos de cuidar e educar, avaliação da proposta e um posicionamento político-pedagógico frente às decisões tomadas.

Para concluir as idéias que se tem do Plano Pedagógico fez-se referência ao documento Parâmetros Curriculares em seu volume de introdução para reforçar o entendimento que se tem. Contudo, essa citação é inadequada e desnecessária uma vez que elementos importantes para se pensar este Plano Pedagógico já estão contemplados no texto e que este documento trata do ensino fundamental portanto, numa outra perspectiva.

Aponta-se também cinco instrumentos metodológicos considerados de fundamental importância : o planejamento, a observação, o registro, a reflexão e a avaliação. Fora de uma relação linear e seqüencial, ou seja, a observação que alimenta o registro, que altera o planejamento, que permite a reflexão, que dá pistas de observação e assim por diante.

Um outro ponto importante deste capítulo refere-se à construção da Pedagogia da Educação Infantil apontando a importância da redefinição da escola a partir do tempo real da infância. Destaca a necessidade de se pensar a criança como ser real, que tem sua própria história, e que constrói seu conhecimento. Nesta perspectiva, o educador proporá um trabalho onde as atividades do cotidiano sejam momentos ricos de aprendizagens e de apropriação de objetos da cultura num contexto de educação e cuidado. *É baseado nesses princípios que se quer o trabalho da Rede de Educação Infantil do Município de Campinas... (pág. 38)*

Em relação à Cultura faz-se menção ao desafio que é considerá-la como norteadora das reflexões teórico-práticas, entendendo-a como o processo que leva a

humanização que são *os investimentos desencadeados pela vida em sociedade, os quais possibilitam a produção cultural em todas as esferas das vivências e experiências humanas.*(idem)

As instituições de educação infantil são apontadas como o lugar privilegiado para a Cultura, pois nelas acontece uma trama complexa de relações entre os sujeitos (adultos e crianças), e como, *a cultura só tem sentido se analisada no contexto coletivo das relações humanas e a experiência vivida é a matéria-prima que alimenta a produção cultural*, este é o espaço de produção e apropriação cultural.

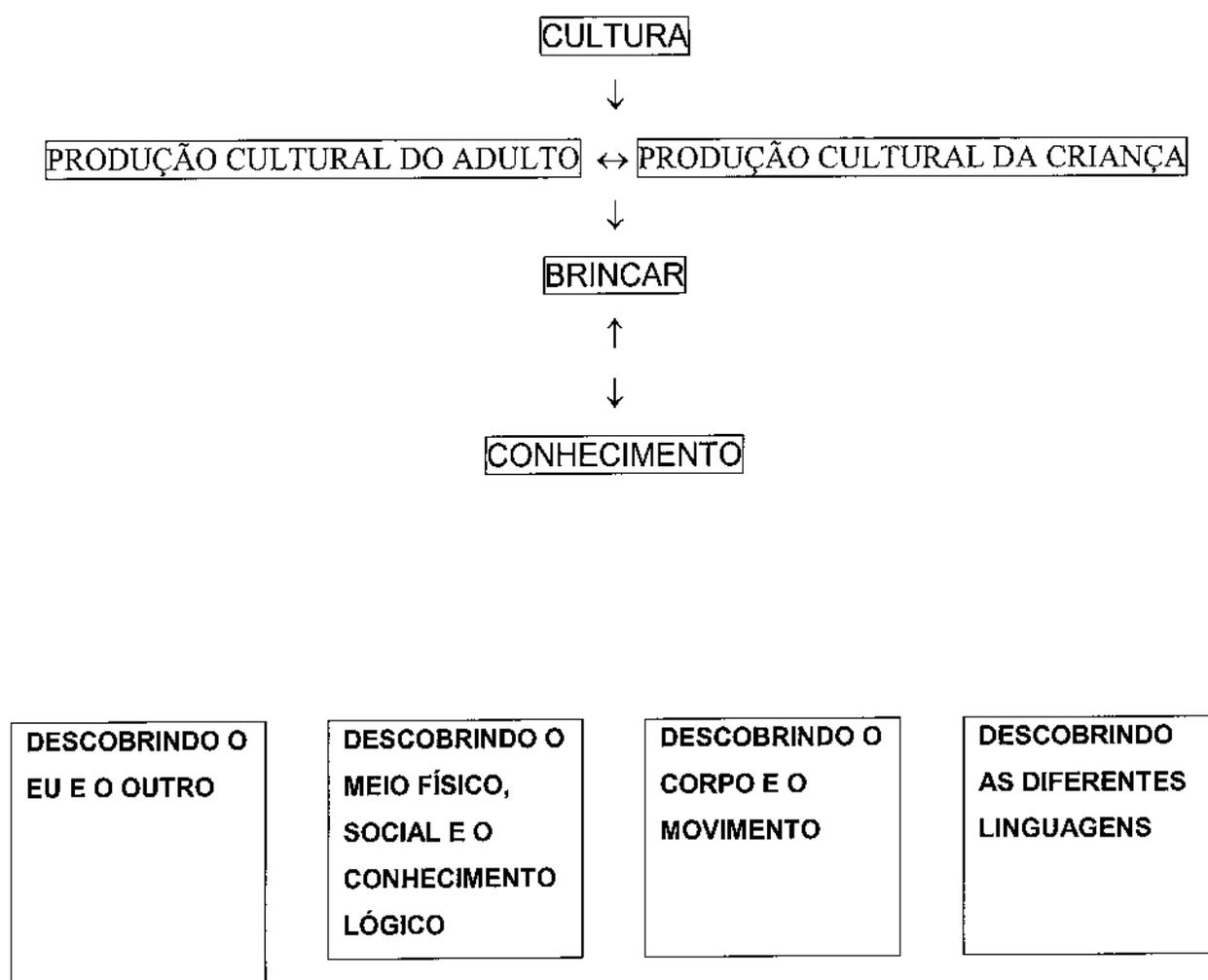
Neste ponto também é lembrado, a partir da citação de Faria (1994), do aspecto formativo das instituições, de modo que este é, igualmente, um espaço de educar o adulto.

O texto mostra clareza em relação à distinção que existe entre a Cultura da Infância, que é a produção cultural do adulto em relação à criança, e a Cultura Infantil como produto coletivo das crianças em suas relações.

Este trecho é finalizado com a seguinte ênfase

...os adultos deverão conhecer os pilares que dão sustentação ao trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, reconhecendo em cada um as inúmeras possibilidades de conhecerem as crianças e, ao mesmo tempo, fundamentarem e executarem as práticas que regem estes novos referenciais. (...) Sendo assim, a vivência dos âmbitos: Descobrindo o Eu e o Outro; Descobrindo o meio físico, social e o conhecimento lógico; Descobrindo o corpo e o movimento; Descobrindo as diferentes formas(sic) de linguagens, constituem canais integrados de valorização deste Tempo de Infância. (pág. 41-42)

Assim esses princípios indicaram a necessidade de se propor uma nova organização didática:



A gestão participativa, através da relação escola-comunidade, é destacada no próximo item deste capítulo. Esta relação é vista num processo de interação entre as pessoas numa perspectiva de conhecimento e de colaboração na qual é importante estabelecer a confiança e a compreensão. Destaca-se que a participação da comunidade não deve estar restrita apenas a momentos de reuniões ou de eventos do calendário escolar, mais que isso, é necessário dar oportunidade para que os pais saibam como acontecem e como são organizadas as atividades cotidianas.

Um ponto, porém, causou-me estranheza, quando coloca-se que

“É importante considerar que todas as pessoas (...) em contato com a criança estão servindo de padrão de identificação”. É por isso que, na tentativa de equilibrar variáveis envolvidas na identificação da criança, a convivência da comunidade dentro da escola (...) deve ser efetivada e definida em papéis de participação.(pág.44)

É curioso pensar na participação da comunidade como meio para equilibrar os padrões de identificação da criança. Como um direito da criança e sua família, a participação insere-se num processo coletivo em que equipe pedagógica e comunidade, guardados os respectivos papéis, estabelecem uma relação de parceria tendo a instituição de educação infantil o caráter de complementaridade.

Neste item também é abordada a questão do Conselho de Escola, implantado na escola em 1992 e que tem a seguinte indicação, de acordo com o Regimento Comum das Unidades ,

O Conselho de Escola é um centro permanente de debates, de articulações entre os vários setores de cada Unidade Sócio-Educacional, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns e a solução dos conflitos que interferem em seu funcionamento e dos problemas administrativos e pedagógicos que enfrenta. (pág. 45)

Este Conselho é composto por funcionários da unidade, direção, professores, pais e, nos casos de escolas de ensino fundamental, também por alunos. Segundo o texto suas funções e atribuições são deliberar; discutir e dar parecer; elaborar junto com a equipe de educadores o Calendário Escolar e o Projeto Pedagógico, observadas as disposições sobre o assunto; apreciar os relatórios anuais; e acompanhar o desenvolvimento do Projeto Pedagógico. A eleição dos membros é anual e as reuniões são ordinárias ou extraordinárias. Neste item menciona-se a Lei 6.662 de 10/10/91 como regulamentadora do mesmo, no entanto, atualmente já existem outros dispositivos que alteraram alguns pontos.

Nos últimos itens deste capítulo, vão ser tratadas questões em relação ao cotidiano da criança dentro da unidade. Ressalta-se a importância de se organizar o tempo e o espaço para que a criança sinta-se segura num ambiente lúdico, acolhedor, saudável e gostoso. Para que se proponha um trabalho adequado a essa criança é necessário que a equipe de educadores baseiem seus planejamentos nos registros e observações realizados, além é claro, de avaliá-lo continuamente de forma a propor novas reestruturações. A rotina é concebida como *uma fonte de formação profissional, uma vez que a equipe se constrói através da prática*.

O aspecto cansativo ou desinteressante se dá, de acordo com o texto, não pela rotina, mas pela rotinização que são as práticas consideradas irrefletidas, descontextualizadas, num modelo mecânico de ação.

Essa rotina contempla os momentos de acolhimento da criança, construção dos hábitos de higiene, alimentação e cuidados com a saúde no qual inserem-se o banho e o descanso, a organização dos espaços, cujo caráter é educativo e o uso dos diferentes recursos didáticos. Todos esses momentos devem contemplar a concepção de criança e infância apontados neste documento.

#### **e) Capítulo 4**

Este capítulo trata do papel da adulta-educadora num contexto no qual se estabelece a ponte entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, onde teoria e prática se entrecruzam em sua formação e o saber pensar alia-se ao saber fazer através do planejamento, do registro e da avaliação da prática.

A convivência com a diversidade inclusiva, com o meio ambiente e com a sexualidade infantil, além da construção da consciência ecológica e da cidadania são aspectos importantíssimos que são tratados de modo breve e que merecem aprofundamento.

O processo de construção das relações individuais e coletivas é recheado de conflitos que deve ser visto como um aspecto que gera, a partir de sua superação, o crescimento tanto profissional como pessoal. Nesse processo é necessário que o diálogo, o respeito e a reflexão coexistam nas relações, de forma a construir coletivamente o projeto de cada unidade e que este seja coerente com os pilares que sustentam o trabalho na educação infantil.

A formação da educadora se dá num momento inicial ou acadêmico e num momento posterior quando já está atuando, estes dois momentos são muito importantes. Nela busca-se três eixos, de acordo com este item, o desenvolvimento pessoal no qual constroem-se as posturas diante da prática, num trabalho livre que pede empenho e compromisso; o desenvolvimento profissional que se dá primordialmente no contexto coletivo onde busca-se a troca de experiências, a partilha de saberes e a reconstrução do fazer a partir da reflexão; e o desenvolvimento organizacional .

Essa formação é entendida como um processo permanente que ocorre de modo mais completo quando congrega a participação na elaboração do Projeto Pedagógico, na aliança entre o desenvolvimento profissional e pessoal e na valorização dos profissionais e de suas equipes.

O educador, ao exercer sua função compromissadamente, deve se utilizar de alguns instrumentos metodológicos que lhe permitam organizar sua prática pedagógica, tornado-se mais eficiente, tendo sempre o brincar como eixo de ação. Alguns desses instrumentos são: o planejamento, registro, reflexão, avaliação, replanejamento. (pág. 58)

O planejamento é encarado como momento no qual o educador considerará os objetivos a serem alcançados, os interesses da criança, a distribuição do tempo das atividades e a aquisição de conhecimento que possibilitam. Essa ação está imbuída das concepções que se tem acerca de homem, sociedade, criança, do papel da educação e o que se entende por processo educativo. Os objetivos, numa concepção interacionista, devem ser definidos em termo de competências e capacidades, é no Referencial Curricular Nacional que buscou-se referência quanto à quais seriam: as de ordem física, cognitiva, afetiva, estética, ética, de relação interpessoal e de inserção social. Dessa forma, o texto aponta as seguintes características dentro do planejamento, sua intencionalidade, a concepção de ensinar e aprender, o levantamento das experiências e vivências infantis, organização dos conteúdos de vivências nas dimensões conceituais, procedimentais

e atitudinais, a metodologia de trabalho , integração entre os planejamentos dos educadores e a organização dos espaço, dos recursos e atividades .

Na organização dos ambientes dentro da unidade são mencionados os espaços movimentados, semi-movimentados e tranquilos havendo uma diversidade de opções a que a criança terá acesso. *Neste contexto, percebe-se a importância e a necessidade de equilíbrio entre as atividades proporcionadas na unidade, visando o pleno desenvolvimento da criança e seu bem estar. (pág. 63)*

Quanto ao registro da prática é necessário que ele possibilite o conhecimento de si e do outro ultrapassando o registro de atividades pura e simplesmente, pois é através dele que se toma consciência da ação educativa gerando sua transformação.

A avaliação é outro momento destacado considerando a observação como instrumento primordial devendo estar acompanhada do seu registro e análise da produção da criança em diferentes momentos, levando a ressignificação e reorganização da prática. Além disso, importa avaliar (...)um conjunto de evidências, tentando articula-las qualitativamente de forma planejada no decorrer de um certo período de tempo. (pág.64)

A auto-avaliação também é abordada, considerando-a como um importante subsídio para as decisões e reformulações.

Outros temas também são contemplados neste capítulo como a educação inclusiva como ponto para integração das diferentes crianças no espaço da educação infantil, possibilitando a superação de atitudes discriminatórias; a consciência ecológica que proporciona entender o ser humano em seu meio a partir de uma relação de respeito e de responsabilidade; a sexualidade infantil como um aspecto que faz parte do desenvolvimento da criança e o quanto a família e os educadores são importantes nesse processo de construção da identidade e da sexualidade infantil; e, finalmente a cidadania, construída na vivência dos direitos individuais e do respeito pelo direito do outro superando questões como a violência na infância.

## **f) Capítulo 5**

Este capítulo tratará especificamente do brincar na educação infantil. Seu título é bastante pertinente à medida que elege um dos itens do material do MEC sobre os critérios de atendimento para instituição que respeita os direitos da criança: **NOSSAS CRIANÇAS TÊM DIREITO À BRINCADEIRA**.

O brincar neste documento é concebido como eixo de ação e pressupõe uma organização e planejamento dos educadores. Através da brincadeira a criança vivenciará a descoberta de si e do outro, do meio físico e social, do conhecimento lógico, do corpo e do movimento e das diferentes linguagens como prevê a organização didática, por âmbitos de experiência.

Para ter uma compreensão mais teórica do brincar o texto abordará o trabalho de algumas pesquisadoras como Marina M. Machado com seu livro *O brinquedo – sucata e a criança* no qual trata das primeiras brincadeiras da criança ainda enquanto bebê, quando seu corpo, os sons, o movimento e os objetos ao seu redor são as fontes de prazer e ludicidade para ela. Gisela Wajskop traz a importância do brincar no desenvolvimento infantil e denuncia a didatização deste em alguns espaços de educação infantil.

O texto elenca alguns pontos levantados por Wajskop para possibilitar a brincadeira independente ou, o brincar pelo brincar: períodos razoavelmente longos, materiais variados e organizados de modo claro e acessível, salas flexíveis que facilitam a reorganização de acordo com os interesses das crianças, ampliação das brincadeiras com outras atividades como passeios, observações da natureza, leituras, músicas, entre outras, participação do adulto como integrante nas brincadeiras. Também Kishimoto é chamada a contribuir no que tange às definições e significados dos termos jogo, brinquedo e brincadeira pois cada um têm suas especificidades.

Num item posterior o jogo, o brinquedo e a brincadeira são tratados separadamente para que se faça a compreensão dessas especificidades e sua contextualização sócio-cultural.

O jogo na Educação também é tratado num item próprio no qual se aponta o motivo de divergências quanto à sua utilização na Educação que se deve duas

funções básicas do mesmo, a educativa e a lúdica. Este conflito pode ser superado, segundo o texto, proporcionando um equilíbrio entre ambas.

Ao incorporar o jogo à sua área, a prática pedagógica cria o jogo educativo. Neste contexto, é necessário que se possa garantir a liberdade de brincar das crianças, preservando-se a ação voluntária delas; no entanto, a ação pedagógicas refere à sua capacidade de organizar o espaço, selecionar os brinquedos e materiais, planejando e estruturando o espaço educativo, tornando-o rico de possibilidades de interação entre os sujeitos e entre os objetos. (pág. 78)

Faz-se clara distinção, no texto, do que seja jogo educativo e jogo didático considerando o primeiro num processo mais dinâmico onde a criança atua ativamente e o segundo como uma alternativa para o ensino de conteúdos.

Entre os jogos utilizados pela educação estão os tradicionais, ligados à cultura popular e à transmissão oral, preservando a identidade cultural de crianças e adultos; de construção, com tipos e materiais diversos no qual, como o próprio nome indica, a criança poderá construir diferentes coisas a partir de sua imaginação e criatividade; os simbólicos que permitem através da imitação e do faz-de-conta a tradução do mundo real em sua perspectiva e a ressignificação e reinvenção de tudo que estiver ao seu redor; e de regras que podem estar contidos nos outros jogos mencionados onde a criança vivencia limites e possibilidades construídos por ela ou transmitidos por outrem.

Piaget, Vygotsky e Wallon novamente serão consultados para trazer suas contribuições acerca do brincar.

Para Piaget a qualidade do brincar está ligada ao egocentrismo. Brincando a criança é capaz de assimilar fatos e objetos ao seu "eu" e suas estruturas mentais, além de ser um indicativo do estágio de seu desenvolvimento cognitivo.

Quanto à Vygotsky as contribuições apontam para o brincar como fornecedor de um suporte mental para que a criança pense e aja de variadas formas. Destaca a necessidade do brincar simbólico e a atividade social inerente nesse processo no

qual adulto e crianças mais experientes introduziriam elementos novos e as experiências diárias surgiriam como fonte para a brincadeira.

Wallon vê a atividade lúdica como uma forma de exploração da experiência presente, classifica os jogos como funcionais, de ficção, de aquisição e de construção. Aponta-se a existência de pontos comuns entre este autor e os outros citados anteriormente.

Como ponto comum entre os três teóricos é indicado a imitação como origem do processo de representação mental e como aspecto divergente, o papel que ocupa o símbolo em relação as mediações e representações em cada uma delas.

O último tópico deste capítulo aborda as concepções inerentes ao documento quanto ao brincar. Dessa forma, farei uma citação mais extensa do texto para que, a partir de suas próprias colocações conheça-se a essência do que o documento privilegia, finalizando este tópico sobre os pilares ou pressupostos que embasam o documento.

O brincar é uma das atividades mais importantes da infância(...) é uma linguagem e, enquanto tal, é também um patrimônio sócio-cultural(...) pressupõe liberdade física e mental das crianças, as quais num processo tão intenso como este, precisam estar a todo momento organizando e reorganizando os dados que a realidade comporta, sendo capazes de ordena-los, relaciona-los, compara-los e, desta maneira, construir representações cada vez mais complexas sobre o real e sobre suas possibilidades de interpretações e intervenção, revelando um agir capaz de transformar os conteúdos do cotidiano (...) entende-se que a brincadeira pode também ser interpretada como um espaço que favorece as aprendizagens e a construção do conhecimento pelas crianças.(...) os jogos, as brincadeiras e os brinquedos , cada qual em sua especificidade, fornecem às crianças um canal de comunicação capaz de mediatizar esta reflexão entre o real e o imaginário (...) Por isso, o brincar constitui um direito a ser respeitado na escola, pelos adultos educadores, os quais deverão: organizar o espaço e o tempo, oportunizar vários contatos e interações, diversificar a organização dos espaços e os tipos de materiais, ter disponibilidade para brincar junto com as crianças, adotar

uma postura de observador atento, além de ser capaz de liberar sua dimensão brincalhona.

Dessa forma, os educadores estarão contribuindo para que as crianças possam representar o que observam em seu cotidiano, transformando objetos e situações, adequando-os às suas necessidades e vontades, dando asas à imaginação, e desprendendo-se dos limites dos significados da realidade adulta. (págs. 82-83-84)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo vivenciado pela rede municipal de educação infantil campineira foi a oportunidade ímpar para se pensar alguns aspectos fundamentais na construção de um conhecimento sobre a Pedagogia da Educação Infantil.

A partir desse evento, pude perceber as diversas contribuições que estão inseridas no processo de elaboração de uma proposta para o trabalho dos profissionais de educação infantil, numa perspectiva de compromisso com a criança e seus direitos.

O documento Currículo em Construção, objeto de meu estudo, foi proposto, como o próprio nome aponta, para estar numa constante construção, entendendo-a como necessária diante do conhecimento novo acerca dessa área.

Como um caminhar órfão de políticas públicas municipais, que dessem suporte ao trabalho proposto, é compreensível e até próprio, que o percurso tenha se dado a partir do desejo, compromisso e sensibilidade daqueles que participaram ativamente dele.

A professora que participou da comissão final de redação do documento, relata esse aspecto: *Não se tinha clareza de como teria que se caminhar, à medida que foi caminhando foi se construindo o caminho.*

Com essa sensibilidade e a consciência de que, apesar de não haver respaldo técnico, era imprescindível que se continuasse buscando o próprio jeito de trilhar, todos envolvidos produziram esse material, que contempla concepções fundamentais para que se supere os obstáculos existentes e os que surjam no percurso.

É importante que se atente para o caráter formativo desse processo. Fica claro que ao participar ativamente dos momentos de reflexão, dos eventos propostos, das leituras compartilhadas ou sugeridas, os profissionais construíram um conhecimento sobre a criança e o trabalho educativo muito profundo e profícuo.

No entanto, é possível constatar que nem todos usufruíram destes momentos nesta rede municipal tão complexa e numerosa. Nos relatos é colocado o processo dentro da unidade com suas dificuldades e contradições, num movimento truncado, n qual personagens fundamentais para fomentar as discussões retiraram dos

profissionais essa oportunidade. Existe inclusive, a denúncia de que nos espaços coletivos de discussão, o TDC, houve boicote ao processo de reflexão do currículo.

Torna-se imprescindível que o processo seja retomado efetivamente, para que possamos colocar mais alguns tijolos nesta obra, que estará continuamente em construção dada a complexidade e o fato de ser a educação da criança pequena no país um evento muito recente. Mesmo em países onde a educação da pequena infância avançou enormemente, sendo inclusive referência mundial, como é o caso da Itália, ainda é preciso percorrer longos caminhos.

Este momento de finalização de TCC traz a essência do percurso vivenciado e uma reflexão final que busca olhar para o trabalho em conclusão encontrando o que foi proposto inicialmente, os avanços e as dificuldades até aqui. Dessa forma, é necessário que se destaque quão importante foi o processo para minha formação profissional e para a construção do conhecimento que será a sustentação da minha prática.

A retomada de pontos importantes no percurso da elaboração do documento Currículo em Construção é necessária para que forme uma visão geral de todo o processo.

Assim, inicio os apontamentos destacando a mudança na direção das Políticas Nacionais de Educação Infantil a partir da priorização da economia do país em detrimento às necessidades dos pequenos cidadãos.

O Currículo em Construção nasce num momento em que o COEDI busca a construção coletiva das políticas mencionadas acima. Enquanto que em âmbito nacional o processo culminará com a produção do RCNEI, em Campinas por mérito de seus profissionais, o caminhar se mantém com a mesma abordagem inicial, elaborando um documento que realmente vê a criança em todas as suas perspectivas.

Apesar dos percalços e de ainda termos muito a transformar, o documento consegue registrar e congrega valores essenciais para o trabalho comprometido.

Como apontam os dados, não houve intenção de camuflar as contradições e os limites do documento num texto aparentemente coerente como é o caso do RCNEI, fato constatado a partir da leitura das análises feitas por vários pesquisadores em relação a ele. A contradição e a incompletude é que faz do

documento Currículo em Construção uma proposta real e concreta que não objetiva a promoção nem a publicidade.

Porém, é necessário que a pesquisa em relação às diversas propostas de reconstrução curricular existentes em nosso território sejam ampliadas para que possamos propor a retomada das políticas nacionais e locais com base nas experiências já implementadas e no conhecimento construído até aqui.

É com esse desejo que finalizo meu TCC, esperando que outros sejam iniciados com temáticas afins, de forma que este seja apenas um pequeno em meio aos muitos que virão.

**BIBLIOGRAFIA**

ABRANTES, Paulo R. O Pré e a parábola da pobreza. **CADERNO CEDES**. Campinas, nº 9, p. 8-26, 1991.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neo-liberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade** ano XXII, n. 74, p. 251-282, 2001.

ÁVILA, Maria José. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação Infantil. *Pró-posições*, Campinas FE Unicamp: vol. 14, n. 3 (42) p. 53-65, 2003.

BARRETOS, Luciene G. **“CADA COISA NA SUA HORA: O brincar na pré-escola e o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Unicamp. SP, 2003.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cabana: Educação Infantil – Política para garantir o tempo da infância**. Caderno da Educação nº4. Belém: 2001.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Medicas, 9ª edição, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta pedagógica e currículo em Educação infantil: um**

**diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.** MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

BÚFALO, Joseane M. P. O imprevisto previsto. Pró-posições. Campinas, FE Unicamp: vol. 10, n. 1 (28), p. 119-131, 1999.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo em Construção.** 1998.

CASTRO, Maria Helena G. A política de educação infantil no âmbito do Estado brasileiro. In: ANAIS DO I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. BRASÍLIA: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p.32-35.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil: primeiras aproximações In: Faria, Ana Lúcia G. PALHARES, Marina S. (orgs) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Ed. Associados, 1999, p.19-44.

CIPOLLONE, Laura. Atualização permanente nas creches. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos.** Porto Alegre: Artes Medicas, 9ª edição, 1998, p. 121-139.

FERRAZ, Ângela. **Educação Continuada de professores – um estudo das políticas da Secretaria de Educação de Campinas 1983/ 1996.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2001.

FONI, Augusta. A programação. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos.** Porto Alegre: Artes Medicas, 9ª edição, 1998, p. 140-160.

GANZELI, Pedro. **O processo de construção da gestão escolar no município de Campinas: 1983/1996**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

GARCIA, Olgair G. A construção, em processo, de uma proposta curricular para a educação de criança de 4 a 6 anos: a experiência da secretaria municipal de São Paulo, de 1989 a 1992. In ANAIS DO I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. BRASÍLIA: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p.

GHEDINI, Patrícia. Creches entre dinâmicas político-administrativas, legislativas, sociais e culturais. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Medicas, 9ª edição, 1998, p. 43-57.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Historia da educação**. São Paulo. Cortez, 1992. 2ª Ed. Renovada.

GOODSON, Ivor. História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história da educação. In: **Currículo teoria e história**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

KRAMER, Sonia. Proposta pedagógica ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate.

KUHLMANN JR. Moisés. Educação Infantil e currículo In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina S. (orgs) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Ed. Associados, 1999, p.51-65.

LISITA, Verbena, ROSA, Dalva e LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU 1986.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George (orgs). **As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 59-104.

NASCIMENTO, Maria Evelyn P. Campinas e a educação infantil. In ANAIS DO I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. BRASÍLIA: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p.101-104.

OLIVEIRA, Zilma de M. A construção do currículo pelo professor da pré-escola: estratégias para programas de formação continuada. In ANAIS DO I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. BRASÍLIA: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p.112-113.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil**. Cadernos Pedagógicos nº15. Porto Alegre/RS: 1999.

RABITTI, Giordana. Introdução. In: RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia**. Porto Alegre: ArtMed, 1999, p 26-38.

\_\_\_\_\_ O método. In: RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia**. Porto Alegre: ArtMed, 1999, p.45-52.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança. A abordagem em Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999, p.113-122.

ROCHA, Eloísa A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.63-78.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo como confluência de práticas. In: **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 3ª edição, 2000.

\_\_\_\_\_ O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1999.

SAITTA, Laura Restuccia. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Medicas, 9ª edição, 1998, p.114-120.

SÃO PAULO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil in **Diretrizes Curriculares para Educação Básica no Estado de São Paulo**.

SILVA, Elizabete Rosa da. **A carreira e a formação das monitoras de creche do município de Campinas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Unicamp. SP, 2002.